جـامعــة مــؤتة
عمادة الدراســات العليا

مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم

إعداد الطالبة:
إيناس الشرفاء

إشراف
الدكتور مهند خازر

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصــول على درجة الماجستير
في المناهج وأساليب تدريس الاجتماعيات قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2007

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة يُمنى عودةالله الشرفاء الموسومة بـ:

مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب تدريس الاجتماعيات.

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
د. مهند خزر مصطفى		2007/4/17	مشرفاً ورئيساً
د. هاني حتمل عبيدات		2007/4/17	عضواً
د. حسن علي القاجي		2007/4/17	عضواً
د. عبدالله عزام الجراح		2007/4/17	عضواً

عميد الدراسات العليا
أ.د. حسام الدين المبيضين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL: 03/2372380-99
Ext: 5328-5330
FAX 03/2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

مؤتة - الكرك - الأردن
الرمز البريدي: 61710
تلفون: 03/2372380-99
فرعي: 5328-5330
فاكس: 03/2375694
البريد الإلكتروني

الإهداء

إلى الذي أورثنا حُب دين الله والخير للناس.. إلى الذي كان حُبنا له بقدر عظيم أخلاقه، وجرأته في الحق... إلى من غاب وبقيت ذكراه في قلوب الجميع... إلى روح جدي خلده الله في جنَّات النَّعيم...

إلى من كانت لعيني نوراً... ولقلبي حياة... لجدتي الحنونة...

إلى من تعلمت منهما حُب العلم والتفاني من أجله، إلى من لا أتمنى إلا رضاهما... إلى الكريمين العزيزين... والديّ براً وإحساناً...

إلى نبض القلب ورمز العطاء والحب... إلى من به تأنس وحدتي وتكتمل فرحتي... إلى قرة عيني... أخي أنس...

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل...

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع

إيناس عودة الله الشرفاء

الشكر والتقدير

قال تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾، بعد الحمد لله والصلاة والسلام على نبيه، أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور مهند خازر الذي غمرني بحسن خلقه، وأتحفني بغزير علمه، فلم يبخل علي بالجهد والتوجيه والنصيحة، فكان لتشجيعه وصبره الأثر الكبير في إثراء هذه الدراسة؛ فله مني جزيل الشكر وبالغ التقدير.

كما أتقدم بجزيل الشكر للسادة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم قبول مناقشة هذه الرسالة، ولا أشك أنني سأستفيد من آرائهم الحصيفة.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى السيد سويلم الشرفاء (أبو عبد الرحيم) لما أبداه لي من مساعدة في تطبيق الاستبانة، وأتقدم بوافر الشكر للصديقة بشرى الدبَّاس على ما أبدته من مساعدة في ترجمة بعض الدراسات الأجنبية، وجزيل الشكر للصديقة أسمى مبيضين، على ما بذلته من جهد في طباعة هذه الرسالة حتى أخرجتها الإخراج اللائق.

إيناس عودة الله الشرفاء

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم

إيناس عودة الله الشرفاء

جامعة مؤتة، 2007

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة، وبيان المشكلات الخاصة باستخدام هذه الإستراتيجية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة ممثلة لمجتمع الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الدراسة ككل، وكذلك تحليل التباين الثلاثي لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، في حين كانت درجة الاستخدام للأدوات متدنية مقارنةً بالمتوسط الفرضي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للنوع الاجتماعي أو المؤهل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بتقوية عملية التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم، وإثراء برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة بمواد ترفد هذه الإستراتيجية.

Abstract

The level of Using the Methods and Techniques of Performance Based Assessment Strategy by Basic Stage Social Studies Teachers and Problems Facing Them From Their Perspectives

Enas Al-Shurafa

Mu'tah University, 2007

This study aimed at investigating the level of using social studies teachers for methods and techniques of performance based assessment strategy and the obstacles facing their use from their perspective.

The sample of the study consisted of (140) male/ female social studies teachers at Al-Karak district whom were randomly chosen.

To answer the study questions, means and standardized deviations for all study items domains, also, (Three way ANOVA) were used to identify the sign cant statistical differences at the evidence level ($\alpha \leq 0.05$).

The findings showed that teachers' use of the mentioned techniques was low, where as, the use of the methods was moderate. The findings also showed that there were no significant statistical differences on the use scale due to gender and qualification, or significant statistical difference related to the study variables, but there were significant statistical differences due to training in favor of teachers who participated in training courses.

In the light of the findings, the researcher addressed some recommendations among them: developing the process of interaction between teachers and specialists in measurement and evaluation and enriching the training courses of this strategy in pre-service courses.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدِّمة:

يشهد القرن الحالي تطوراً ملموساً في مجال التكنولوجيا والاتصالات وشتَّى حقول المعرفة لمواكبة متطلبات النظام العالمي الجديد بإمكانات بشرية ذات كفاءة متنوعة ومتميزة، ومهارات وظيفية إبداعية تمكنها من الإسهام الإيجابي في الرخاء الاقتصادي، وتحسين مستوى حياة الأفراد، والتي أدت بدورها لتغيرات شاملة في نوعية العملية التعليمية التعلُّمية كأحد العناصر المهمة في مواكبة ومواجهة التطورات والتغيرات المتسارعة.

وتحتل التربية الاجتماعية والوطنية كجزء من البرنامج المدرسي مكانة متميزة، وأهمية واضحة لما تلعبه من دور مهم في إعداد جيل من الناشئة ليكونوا أفراداً فاعلين في مجتمعهم الذي يعيشون فيه، قادرين على التكيف مع بيئتهم الشخصية والعالم المحيط بهم، المتسم بسرعة التغير والتحول من خلال تركيزها على مجموعة من الأبعاد وهي البعد العقلي، والبعد الاجتماعي، والبعد الشخصي، والبعد الانفعالي، وفيما يتعلق بالبعد العقلي فهو معني بتنمية القدرات العقلية لدى المتعلم من خلال تفاعله مع مناهج التربية الاجتماعية والوطنية، أما البُعد الاجتماعي فيهتم بمساعدة المتعلمين على فهم وإدراك ذواتهم وبيئتهم المحيطة بهم، والمشكلات التي تواجههم إضافة إلى تعامله مع التغيرات الاجتماعية التي ظهرت في العالم حتى عصرنا الحاضر، مما يزود المتعلمين بصورة أكثر وضوحاً عن عالمهم وبيئتهم، أما البُعد الشخصي فيتناول شخصية الفرد وكيفية تكوينها وذلك من خلال فهمه لحاجات الإنسان ومقومات تكوين شخصيته من جوانبها المتعددة: النفسية، الخلقية، ميولها ورغباتها واستعداداتها، فيساعد المتعلمين بذلك على فهم أنفسهم وفهم سلوك الأخرين، أما البُعد الانفعالي فيتعلق بتنمية القيم والاتجاهات الإنسانية لدى المتعلمين، وما يجب التأكيد عليه أن تفاعل هذه الأبعاد الأربعة يؤدي إلى تأهيل أفراداً صالحين

ومؤهلين لتحمّل المسؤولية وقادرين على مواكبة التطورات المتلاحقة (سعادة، 1984).

وتجدر الإشارة إلى أن تطور المجتمعات يعتمد بشكل واضح وفاعل على منظومة التعليم بالدرجة الأولى. فمن خلاله يتم مواكبة التطور المعرفي والتغيرات التكنولوجية السريعة، والتي لها تأثير واضح على حياة الأفراد وتطورها، وعلى تقدم المجتمعات ونموها. لذا فقد انصب اهتمام المؤسسات التربوية على الاهتمام بالمعلم والمتعلم في آن واحد كونهما يشكلان الركن الأساسي للعملية التعليمية-التعلمية (خضر، 2003)؛ ويضيف منسي (2002) أن العملية التعليمية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة، يؤثر بعضها البعض. وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية والمناهج الدراسية وأساليب التعليم والتعلم والوسائل التعليمية ونظم التقويم التربوي. ولعل مبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد بأن أي تحديث في أحد هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى. والتقويم التربوي يمثل إحدى حلقات المنظومة التعليمية إلا أنّه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثراً في المنظومة كلها وذلك لأنّه يعكس وبشكل مباشر صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج. وهكذا فإنّ تطوير التقويم التربوي وأساليبه يعدّ مدخلاً لتطوير النظام التعليمي بأسره، وعلاج لكثير من المشكلات التربوية، إذ إنّ التقويم التربوي يؤثر في أداء الطالب الدراسي وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه.

ويعدُّ التقويم أحد المكونات المهمة في المنهج المدرسي، وأي تطوير وتحديث في نظام التقويم نجد صداه في بقية مكونات المنهج (نصر، 1998). فالتقويم يعدّ نشاطاً تربوياً تطور عبر العصور نتيجة لتطور أساليب التدريس ونماء المعرفة وتعدد المهارات وظهور التكنولوجيا الحديثة، لما يوفره من قاعدة صلبة من المعلومات التي تساعد في اتخاذ قرارات مناسبة تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال بيان مواطن القوة والضعف، الأمر الذي يسهم في تعزيز مواطن القوة، والحد من أسباب الضعف سعياً لتحقيق الأهداف المتوخاة (أبو سل، 2002).

ومما لا شك فيه أن أفضل طريقة لتحديد مهارة الطلاب باستعمال المشاهدة والقياس هي مراقبة سلوك الطالب نفسه عندما يكون منهمكاً فعلياً بالإجابة، أو خلال

قيامه بنشاط عملي، حيث أن الاقتصار على فقرات الاختبار الكتابي عادة، تعطي جزءاً واحداً من التقييم، وهذا الجانب في العادة لا يكون مكتملاً ولن يحسن من عملية التعلم، فلا بد للمعلم أن يستخدم أكثر من وسيلة وأسلوب لتقييم تحصيل الطلبة (غنيم، 2003).

فمن الملاحظ أن تقويم الطلبة الشائع في الأوساط التربوية يكاد يقتصر على إستراتيجية الاختبارات، وهذا النوع من التقويم لا زال يؤكد قياس حفظ المعلومات واستظهارها، وإهمال الجوانب الأخرى والتي تتعلق بالمستويات العليا من النتاجات العقلية كالتنظيم المعرفي، بالإضافة إلى إهمال الجوانب الوجدانية والاجتماعية والمهارية ذات الأهمية في نمو الطالب (أنجيلو وكروس، 2005؛ حسن، 2004؛ خضر، 2003؛ رجب، 1995؛ عقل، 2001؛ القرشي، 1986). وفي هذا الصدد يشير علام (2004) إلى أن بناء الاختبارات التحصيلية الراهنة يركز غالباً على المعارف التي اكتسبها الطلبة في المواد الدراسية المختلفة، ويشجع إبراز الفروق الفردية بينهم في هذا الجانب، ويحث على التعلم التنافسي من أجل حصول الطالب على مركز نسبي متفوق بين أقرانه لأغراض تصنيفه دون محاولة تحديد ما يمتلكه من كفاءات وظيفية متنوعة يحتاجها في الحياة المستقبلية في كثير من الأحيان.

ونتيجة لذلك فقد تكاثفت الجهود التربوية لتطوير استراتيجيات متنوعة للتقويم وأدوات متعددة للحصول على المعلومات وذلك لأنّ نمطاً واحداً من التقويم لا يكفي لجمع المعلومات اللازمة عن نمو المتعلم؛ لذا اقتضى هذا التطور التحول من التقويم التقليدي المرتكز في الأساس على المدرسة السلوكية، والتي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى التقويم الحقيقي المرتكز على افتراضات المدرسة المعرفية، والتي تهتم بالدرجة الأولى بما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه؛ أي أصبح التركيز منصباً حول نتاجات تعلم أساسية، تظهر هذه النتاجات على شكل أداءات يتوصل إليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم، مما يوثق الصلة بين التعلم والتعليم (الفريق الوطني للتقويم، 2005).

وانطلاقاً من دور التقويم وأهميته بشكل عام وتقويم الأداء بشكل خاص في رفع مستوى عملية التعلم والتعليم يبدو أنه لا يمكن أن تنمّى السلوكات أو تُعدّل ما لم

يتم الكشف عن مقدار التغيير في مستوى الأداء لتحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً (مهدي، 2000). واستناداً إلى الدور المحوري للتقويم في تصحيح مسارات التعلم بمختلف المواد الدراسية، وتمشياً مع منطلقات التطوير التربوي في الأردن في هذا الشأن، فإن هذه الدراسة تتخذ طريقها امتداداً للبحث في أساليب وأدوات تقويم أداء الطلبة التي يستخدمها معلم التربية الاجتماعية والوطنية لتقويم أداء الطلبة ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم، والتي يقل فيها البحث. حيث إن البحث في وسائل وآليات تقويم أداء الطلبة ما يزال مقتصراً على التقويم التقليدي، وهو ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات، منها دراسة عقل (2001)، والريماوي (1998) واللتان أكدتا على اهتمام التقويم بالدرجة الأولى بقياس المعلومات فقط، واهتمامها بالجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى كالجوانب المهارية أو ميول واتجاهات الطلبة والتي اتضح أنها لا تلائم (50%) من الطلاب.

ومن هذا المنطلق، يرى بوهام (2005) أن مسوغات استخدام تقويم الأداء تتجلى في عدم القناعة بالاختبارات القائمة على انتقاء الجواب الصحيح حيث إن هذه الاختبارات لا تعير أي أهمية لإدراك المتعلمين، وقد فشلت هذه الاختبارات في تحديد مهارات التفكير عند المتعلمين، وتأكيد علماء النفس الإدراكي على اكتساب الطلبة لمعرفة المحتوى ومعرفة الإجراءات، ودعوتهم لاستخدام المزيد من تقويمات الأداء في حقل التربية، وبسبب تأكيد المدرسين على المحتوى الذي يقوم عليه ذلك الاختبار حيث ترتفع درجات الطلبة على الرغم من ضعف مهاراتهم ومعارفهم التي يعكسها الاختبار.

2.1 مشكلة الدراسة:

يعتمد التقويم التقليدي على أساليب تقيس حفظ الطالب للمعلومة، بغض النظر عن كيفية تطبيقها أو الاستفادة منها، ومع ذلك تبقى الاختبارات التحصيلية أداة رئيسية في قياس قدرات الطلبة، ولكن يجب أن لا يتم الاعتماد عليها كلياً عند تقويم الطلبة؛ لأن الحاجة إلى التقويم يجب أن تهتم بالكيف أكثر من الكم؛ فتقويم أداء الطلبة بالطرق الاعتيادية –أي الاختبارات التحصيلية- لا يعطي صورة حقيقية عن

مستوى أداء الطلبة، ولا يوضح بشكل محدد ودقيق النمو والتغير والتطور في أداء الطلبة.

وتشير نتائج كثير من الدراسات، كدراسة أبي طالب (1991)، والسويدي (1993)، والريماوي (1998)، ونصر (1998) إلى أن اختبارات التحصيل وأساليب التقويم الاعتيادية تحظى بالجزء الأكبر من الاهتمام والاستخدام، بيد أنَّ أساليب التقويم البديلة غير مفعلة. كما وتشير هذه الدراسات إلى أن الاختبارات التحصيلية (المقالية والموضوعية) هي المعيار الأكثر تداولاً في عملية الحكم على مستوى الطلبة لمهارة ما، إذ لا يوجد لأساليب التقويم البديلة أهمية تذكر في الوصف الحقيقي لمهارات الطلبة.

لذا فقد كان للتغيرات العالمية والمستجدات التربوية أثر واضح على حركة التطوير التربوي، والتي نتج عنها الإطار العام للمناهج للأعوام (2003، 2004، 2005)، والذي دعا إلى إعداد طلبة لديهم استقلالية في التفكير وقدرة ابتكارية، وأكد على التدريس البنائي المتمركز حول المتعلم، ودعا إلى تشجيع المعلمين على تطوير مهمات من ابتكارهم، وكذلك إلى تطوير استراتيجيات تقويم تركز في جوهرها على تحسين استراتيجيات التدريس، وتحسين تعلم الطلبة، وحاجتهم إلى تقويم متطور يزودهم بمعلومات على مستوى المهارات العليا من النتاجات العامة، وكذلك حاجة الطلاب إلى معلومات كثيرة عن تطور مستوياتهم ضمن نطاق واسع من النتاجات العامة، وحاجتهم إلى تقويم تعلمهم بأنفسهم ليصبحوا متعلمين مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم، 2005).

بناءً على ما تقدَّم، ونظراً لأهمية استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في تحسين أداء الطلبة، ومساعدتهم على تنظيم أفكارهم، فقد جاءت هذه الدراسة لبيان واقع استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وأساليبها وأدواتها ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم.

3.1 هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى للاستجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية؟
2. ما مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية؟
3. هل هناك فروق عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على مقياس الاستخدام باختلاف متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي والدورات التدريبية والمؤهل التربوي، والتفاعل فيما بينها؟
4. ما تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تحد من استخدامهم لإستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية؟
5. هل هناك فروق عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تواجههم في استخدام التقويم المعتمد على الأداء تبعاً لكل من متغير النوع الاجتماعي والدورات التدريبية، والمؤهل التربوي، والتفاعل فيما بينها ؟

4.1 أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها إحدى الدراسات القليلة بحدود علم الباحثة التي بحثت في مدى استخدام المعلمين معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء والمشكلات التي تواجههم، وحسب اطلاع الباحثة تبين أن أكثر هذه الدراسات بحثت في أثر أساليب التقويم البديل في التحصيل، وبالتالي فالدراسة الحالية تعد مسحاً لما توفر من أدب حول هذه الإستراتيجية في ميدان التقويم البديل وإستراتيجياته المختلفة.
2. ستفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين في إعطائهم تغذية راجعة حول الاستخدام الفعلي للأساليب والممارسات التي يقوم بها معلمي التربية الاجتماعية

والوطنية حول هذه الإستراتيجية ومشكلات استخدامها، وبالتالي العمل على تعديلها وتطويرها.

3. كما تتمشى هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم في الأردن والتي تتمثل في إعادة النظر في أساليب التقويم، والانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم الحقيقي المعتمد على الأداء.

5.1 محددات الدراسة:

1. تقتصر الدراسة الحالية على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية، في مديرية تربية الكرك والمزار الجنوبي للعام الدراسي (2006-2007).
2. تقتصر الدراسة الحالية على معلمي التربية الاجتماعية والوطنية الذين يدرسون الصفين الرابع والخامس الأساسيين، خاصة أن مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لا يدرَّس بشكل مستقل إلا في هذين الصفين.
3. يتحدد تعميم نتائج الدراسة بطريقة إعداد وتطوير أداة البحث المستخدمة ومدى صدقها وثباتها، وعينة الدراسة وإجراءاتها، الأمر الذي يجعل منها قابلة للتعميم على مجتمع هذه الدراسة والمجتمعات المماثلة له.

6.1 التعريفات الإجرائية:

الإستراتيجية: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة، ويقصد بالإستراتيجية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تسعى إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج ممثلاً بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على أداة الدراسة.

إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: تعني قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، بحيث يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، وتعني هنا الملاحظة المباشرة والمنظمة لأداء

الطلبة من خلال إظهار معرفتهم بوساطة الإنتاج والمنتج أو إنجازهم لمهمة أدائية معقدة.

المشكلات: هي الصعوبات والعوائق التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في تطبيق التقويم المعتمد على الأداء والمتمثلة في أداة الدراسة كما يبينها الملحق (ب).

مدى الاستخدام: هو مقدار ما يقوم به المعلم من توظيف لأدوات وأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وذلك كما تعكسه درجاتهم على أداة الدراسة.

أدوات التقويم المعتمد على الأداء: هي الإجراءات التي يمكن بوساطتها قياس مدى التغير الذي يحدث في سلوك الطالب بدقة وموضوعية أثناء أدائهم المهمات والمهارات والواجبات المختلفة، وتشتمل أدوات التقويم في هذه الدراسة على قوائم الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي.

أساليب التقويم المعتمد على الأداء: هي الكيفية أو التكتيك الذي يستخدمه المعلم ليتمكن من تقويم أداء المتعلمين، وتشتمل أساليب التقويم في هذه الدراسة على التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء العملي، والحديث، والمعرض، والمحاكاة (لعب الدور)، والمناقشة (المناظرة).

مرحلة التعليم الأساسي: هي مرحلة التعليم الإلزامي، وفقاً للسلم التعليمي في قانون وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتمتد من الصف الأول وحتى الصف العاشر، واقتصرت في هذه الدراسة على الصفين الرابع والخامس الأساسيين.

معلمي التربية الاجتماعية: هم المعلمين الذين يدرسون مبحث التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس في محافظة الكرك في الفصل الدراسي الأول (2006/2007).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

يتضمن هذا القسم عرضاً لأهم الموضوعات ذات العلاقة والتي تطرق إليها الأدب التربوي، وهي : أوجه النقد الموجهة للتقويم التقليدي، ومفهوم التقويم المعتمد على الأداء، والمبادئ الأساسية للتقويم المعتمد على الأداء، وأهمية التقويم المعتمد على الأداء،فوائد التقويم المعتمد على الأداء ، والخصائص والمزايا التي تميز التقويم المعتمد على الأداء ، بالإضافة إلى مشكلات استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والأساليب التي تندرج تحت إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء،وأدوات رصد وملاحظة المتعلمين أثناء أدائهم للمهمات والمهارات ، ومثال توضيحي على إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء المطبَّق في مبحث التربية والاجتماعية والوطنية، ومبحث التربية الاجتماعية والوطنية وتقويم الأداء.

1.1.2 أوجه النقد الموجهة للتقويم التقليدي (الاختبارات):

هناك انتقادات كثيرة وُجهت للاختبارات التقليدية ، منها ما يأتي (الدوسري، 2000):

1. عدم قدرتها على تقويم المهارات والمعارف التي يتعلمها الطالب في المدرسة، والتي تتضمن جوانب أدائية حركية، مثل : الرسم، القيام بتجارب معملية، التعبير الشفوي، الخطابة، التمثيل من خلال اختبارات الورقة والقلم (الأدائية والكتابية).
2. انفصال عملية التدريس عن عملية التقويم، أي أن ما يدرس ويحظى باهتمام المعلم والمدرسة أو المجتمع لا يتم تقويمه. ففي الغالب ما تركز هذه الاختبارات على مستوى متدنٍ من المجال المعرفي بدلاً من أن تركز على ما هو أكثر أهمية وتعقيداً.
3. اعتمادها على الاختبارات الموضوعية مما يؤدي إلى تفكك المعرفة وتجزئتها بسبب النظرة الضيقة إلى المنهج وتركيزها على تفاصيل دقيقة دون أن تعطي

الفرصة للإلمام الواسع بشتات المعرفة، والتي تربط بين البنى العامة للمادة العلمية وبين المواد الدراسية الأخرى.

4. التركيز على استخدام الاختبارات الموضوعية يشجع على نمو ذهنية الإجابة الواحدة فقط بسبب اختيار إجابة صحيحة واحدة للمشكلة المعروضة . فالإبداع والتفكير المستقل وإمكانية الحصول على أكثر من إجابة أو حل لنفس المشكلة غير مسموح به.

5. تركزها على النتائج وليس على العمليات والإجراءات التي يتبعها المتعلم للوصول إلى النتائج، فهذه الاختبارات لا تتيح للطالب فرصة لأن يكون له دور فاعل ومؤثر في عملية التقويم، فهي لا تتطلب استغراقاً طويلاً في التفكير أو عملاً يتطلب الكثير من الجهد والوقت، لذا فإن مردودها التعليمي قصير المدى ومحدود.

6. تنطوي الاختبارات الموضوعية والإنشائية على خلل في دقتها وصحتها وتحيزها، فهناك شك حول صحة قرارات الخبراء الذين يحكمون على صدق بناء أسئلة هذه الاختبارات.

7. تضعف العملية التعليمية من خلال إعطاء قيمة عالية لحفظ وتذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكمتها فكرياً وتجعل التلاميذ متعلمين سلبيين يحتاجون فقط إلى تحديد الإجابات الصحيحة، وليس إلى بناء أو تكوين هذه الإجابات والحلول، مما يؤدي إلى ضعف في تعلم المهارات والمعارف.

وفي هذا الصدد تؤكد نيكولاي (Nicolay, 2000) على أن الأساليب الخاصة تقويم أداء الطلبة والتي يتبعها المعلمون هي موضع انتقاد كونها تقليدية ، وتعتمد على وضع الدرجات التي لا تتناسب مع تقويم الكفايات المهارية التي يقوم بها الطلبة. كما يشير كل من كاتري، وكاني وريفي (Khattri, Kane & Reeve, 1995) إلى أن طبيعة التقويم الصحيح لأداء الطلبة في المدرسة ينبغي أن لا يقتصر على التقويم التقليدي فقط، بل لا بد من أن يشتمل على استراتيجيات أخرى تقوم على تنمية التفكير والاستنتاج.

ومن هنا تم الاعتراف وبشكل واضح بتأثير الاختبارات على التعليم فتحوَّل التربويون إلى طرق التقويم البديلة كأداة للإصلاح التربوي والابتعاد عن الاختبارات التقليدية إلى التقويم البديل أو ما يسمى بتقويم الأداء (Thurlaw, 1995) وقد أخذ بالظهور منذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات مؤكداً على الأداء كمدخل لعملية التقويم بدلاً من الاختبارات الاختيارية، والذي يعد مؤشراً حقيقياً وصادقاً لمعارف الطلاب ومهاراتهم (جابر، 2002).

2.1.2 مفهوم التقويم المعتمد على الأداء:

تعددت المصطلحات التي استخدمت للتعبير عنه ، وفيما يأتي عرض موجز لمثل هذه المفاهيم:

1. التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment): عرف أبو علام (2005) تقويم الأداء بأنه تقويم قدرة الطلبة على إظهار ما تعلموه وليس مجرقدرتهم على الإجابة عن أسئلة معينة . وتعرّف الفريق الوطني للتقويم المعتمد على الأداء بأنه "توضيح المتعلم لما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حقيقة أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات " (الفريق الوطني للتقويم، 2005، ص41)، وعرَّفه بيرليد (Brualdi) المشار إليه في (الدوسري،2004، ص44) بأنه "مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له".
2. التقويم الحقيقي (Authentic Assessment): هو نظام من التقويم يتيح انتقالاً أكثر للتعلم من الموقف الذيحدث فيه التعلم إلى مواقف الحياة العامة (أبو علام، 2005). كما عرَّفه جابر (2002، ص20) بأنه "قياس المعرفة الفعلية والمهارات التي نريد من طلابنا استخدامها بكفاءة في سياق واقعي هو العالم الخارجي"، ويرى ماير (Meyar, 1992) أن التقويم الحقيقي يعني تقويم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية، والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات، وتحليل المعلومات وبنائها في سياق جديد.

3. التقويم البديل (Alternative Assessment): عرَّف أنجيلو وكروس (2004، ص41) التقويم البديل بأنه شكل من أشكال التقويم غير التقليدي مثل اختبار الاختيار من متعدد وغيرها من أشكال التقويم الصفي التقليدية". ويرى نيتكو (Nitko, 2001, p244) بأنه "إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات، وفي مواقف متعددة".

يظهر مما تقدم أنّ أنواع التقويم السابقة:

حتى تحقق الأهداف المرجوة منها، وهي إظهار العمليات والمهارات المعرفية لدى الطالب، وتعميق الفهم والاستيعاب لا بد من مخاطبتها للعمليات العقلية العليا، وأن تتمشَّى مع استراتيجيات التدريس لتصبح مكملة لها، وتسهم في دعم وتوجيه تعلم الطالب، مع إعطاء الفرصة للطالب للمشاركة في وضع المحكات التي سوف يتم تقويم أدائه من خلالها، كما تركز التعريفات السابقة على أمرين، هما: تكوين الطالب للإجابة، والتركيز على تقويم العمليات.

3.1.2 المبادئ الأساسية للتقويم المعتمد على الأداء:

يشير الخليلي (1998) إلى أن التقويم المعتمد على الأداء يرتكز على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه، ومن أبرز هذه المبادئ ما يأتي:

1. إن عملية التعلم والتعليم ويربطهما معاً بقصد تحقيق كل متعلم لمحكات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة والفورية حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم.
2. أن تكون العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف هي غايات يجب رعايتها عند المتعلمين والتأكد من اكتسابهم لها من خلال عملية التقويم . ولا يتسنى ذلك إلا بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام، ومن ثَمَّ اتخاذ القرارات، بما يتناسب ومستوى نضجهم.

3. أن تكون المشكلات والمهام المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية تستدعي هذه المشكلات المعارف والمهارات لاقتراح الحلول المناسبة.
4. تُعد إنجازات المتعلمين هي مادة التقويم الحقيقي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، وهذا يقتضي التنوع في أساليب وأدوات المعتمد على الأداء.
5. توفير الكثير من نشاطات التقويم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وقدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم والتي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل متعلم.
6. التعاون بين المتعلمين وبالتالي يعين الطالب القوي زملائه الضعاف في المجموعة، فهو يهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم.

4.1.2 أهمية التقويم المعتمد على الأداء لكل من المعلّم والمتعلِّم:

تظهر أهمية التقويم المعتمد على الأداء في الأدوار التي يلعبها كل من المتعلم والمعلم، فالمتعلم يتحول من متلقٍ للاختبارات إلى مشارك نشط، ومهم في إعداد نشاطات التقييم، والتي تدور حول ما يمكن للتلميذ فعله، وليس الهدف منها الكشف عن نقاط ضعفه مما يخفف عليه من قلق الاختبار، وترفع من ثقته بنفسه، حيث تختلف هذه الأنشطة باختلاف القدرات وأنماط التعلم والخلفية المعرفية، حيث يجد كل تلميذ ما يناسبه وما هو مرتبط بحياته الواقعية من خلال تضمينها لمشكلات حقيقية، والمطلوب هو التوصل لمقترحات لحلها، ويراعي هذا النوع من التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين، ويقدم اختيارات مما يجعل التلاميذ يكونون اتجاهاً إيجابياً نحو المدرسة والتعلم ونحو أنفسهم (جابر، 2002؛ الخليلي، 1998).

أما المعلم فينتقل من معطٍ للمعرفة ومختبر لتعلم التلاميذ إلى دور المعين على التعلم والمساعد له، فيساعد التلاميذ على تحمل مسئولية تعلمهم من خلال إعداد طلبته لأداء مهمة أو مجموعة من المهام، فيصف لهم تلك المهمة ويبصر طلبته بأن أعمالهم سيتم تقييمها طبقاً لمعايير ومستويات أداء محددة ومتفق عليها بين الطرفين،

فيتيح المعلم للمتعلم فرصة الحكم على جودة عمله ونتاجه، وهو يتقدم تدريجياً في أداء المهمة المطلوبة (جابر، 2002؛ الخليلي، 1998).

ويشير جورج ومارتن (Georg & Martin, 1996) إلى أهمية استخدام إستراتيجية تقويم الأداء، وذلك لأنها تسهم في تحسين تعلم الطلبة وتساعد الطلبة على ممارسة مهارات الكتابة، كما وتساعد الطلبة على التفكير المنطقي واستخدام المعرفة في مواقف متجددة، أما إسباكشر ونيمي (Aschbacher & Nemi, 1993) فيريان أن استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تظهر تحسناً ملموساً في أداء الطلبة وتساعد المعلم في تصميم التدريس وتساعد الطالب على تنظيم أفكاره.

ويتفق أغلب المعلمين على إن تقويم الأداء مناسب للمتعلم، ويفضلون استخدامه لأنه يعتبر عادلاً، ويقدم معلومات قيمة للمعلم حول ما يعرفه المتعلم تحديداً وما يستطيعون القيام به، كما إن تقويم الأداء لا يشخص بفعالية حاجات التعلم فحسب، بل إن أنشطة التقويم نفسها تساعد المتعلمين على تطوير أدائهم (Reeves, 1998) من خلال استجابتهم لمهام تقويم الأداء، والتي تتطلب منهم تطبيق معارفهم ومهاراتهم في مجالات متنوعة ليثبتوا أنهم قادرون على أداء هدف التعلم ، أي المقصود من التعلم " ، وهذا يتطلب منهم صنع شيءٍ ما كبناء رف كتب "، أو تقديم تقرير أو تقديم شرح "كشرح كيفية قياس الكتلة في مقياس المختبر" (Nitko, 2001).

ويرى كاريدو (Carriedo) المشار له في (مهدي، 2000، ص10) أن أسلوب تقويم الأداء أسلوب تعلم نظامي متعدد الأبعاد يتم بوساطته وصف أداء الطلبة من حيث:

1. قدرة الطالب على فهم المهمة.
2. قدرة الطالب في اختيار الأساليب والأنشطة المناسبة واستخدامها في حل السؤال.
3. قدرة الطالب على الربط بين فهم السؤال، وكيف يستخدم الطرق والاستراتيجيات المناسبة في خطوات حل السؤال.
4. قدرة الطالب على إعادة تنظيم خطوات الحل بحيث يقدم الدليل والتفسير الواضح.

5.1.2 فوائد التقويم المعتمد على الأداء ومزاياه:

هناك عدة فوائد تنتج عن تطبيق التقويم المعتمد على الأداء، ذكرها ديفيز ووافرنج (Davies & Wavering) المشار إليهما في (الخرابشة، 2005)، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أولاً: يرتقي بالتعلم:

فقد أشارت الأبحاث التي أجريت على التعلم الإنساني إلى الحاجة للتقويم البديل (المعتمد على الأداء)، وذلك لأن التعلم بالمعنى هو تعلم تأملي، وبنائي منظم ذاتياً، وطرق التقويم البديلة ترتقي بالتأمل وبناء المعنى والمراقبة الذاتية للتعلم، فهو لا يركز على "ماذا يعرف الطلبة؟" بل يركز على كيفية تطوير الطلبة لهذه المعرفة، وإستراتيجيات التقويم تتطلب انهماكاً في التعلم يساعد الطلبة على رؤية أنفسهم صانعين للمعرفة، وليسوا مستقبلين لها فحسب.

ثانياً: يدعم الاختلافات في أساليب التعلم:

إن بعض إجراءات التقويم الموحدة التقليدية تفشل غالباً في أخذ اختلافات التعلم بالحسبان؛ فالاختبار العام يعامل الطلبة كأشياء كما لو أن ترتيبهم متشابهة، وعمليات تفكيرهم متشابهة أيضاً، وفي المقابل نجد أن التقويم البديل يمكّن المعلمين من إجراءات تقويم تقبل التغيير في الإجابات، وبتلك الطريقة يتم التوجه لتنويع أساليب التعلّم.

ثالثاً: يرتقي بمستويات التفكير العليا:

من الملاحظ أنّ الممارسات الاختبارية الحالية غالباً ما تغفل عمليات التفكير الأكثر تعقيداً، فعدد من الاختبارات التي تستخدم غير قادرة على قياس السمة المميزة لمنهج التفكير ألا وهي قدرة الطالب على تطبيق المهارات والمعرفة في مشكلات الحياة اليومية. كما أن الممارسات الاختبارية يمكن أن تتعارض فعلياً مع نوع المهارات العليا المرغوب فيها، فإذا كانت القدرة على مشاركة الاستنتاج مرغوب فيها في التعليم العالي، فالتقويمات يجب أن تتحدى الطالب ليحل المشكلات ويعمل على الربط بين الأشياء، أما اختبارات الاختيار من متعدد فإنها تحمل في طياتها

القدرة المحددة لتقويم التفكير الأكثر تعقيداً، كما أنها لا تقيم الاتجاهات والاهتمامات والنمو والقدرة على الاستدلال الربطي.

رابعاً: يوضح معايير التقويم:

إن تصميم التقويمات البديلة يقتضي تعريفاً واضحاً ومحدداً لمعايير تقويم أداء الطالب ونتاجاته، وهذه المعايير تبلّغ للطلبة مقدّماً، و بذلك فإن الطلبة يميلون إلى أن يكونوا أكثر نجاحاً . وهكذا فإنّ جلاء مقاييس التقويم ووضوحها لا يقابل التقليل أو التخفيض في المقاييس، ففي الحقيقة عندما يبلغ المدرسون معايير التقويم مقدماً للطلبة فهم يجدون الفرصة لأن تنفذ هذه المعايير بصرامة أكثر.

6.1.2 الخصائص والمزايا التي تميز التقويم المعتمد على الأداء:

يتميز التقويم المعتمد على الأداء بعدد من الخصائص التي تميزه عن التقويم التقليدي منها (أبو علام، 2005؛ بوهام، 2005؛ Nitko, 2001):

1. تقويم الأداء مباشر في طبيعته، يقوّم المهام المعرفية والفكرية المعقدة، كما هي في واقع الحياة، أو يحاكيها كما هي في الواقع، وذلك على العكس من التقويم التقليدي، الذي يعتمد على الورقة والقلم.
2. يستمد تقويم الأداء مصداقيته من طبيعة الأداء الأصيل للمهمة التي ينفذها المتعلم والمرتبطة بواقع الحياة اليومية للمتعلم، أما التقويم التقليدي ففي الغالب ما يعتمد على معايير سيكومترية وإحصائية غير مباشرة مثل الصدق المرتبط بمعيار خارجي.
3. يعتمد تقويم الأداء على التقدير الكيفي وبناءً على سلالم التقدير، بينما يركز التقويم التقليدي على الجانب الكمي في تقدير مستوى الأداء بالاعتماد على الأرقام والعمليات الإحصائية.
4. يساعد تقويم الأداء المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية أخرى، لذا لا يشعر بنوع من الانفصال بين ما يتعلمه، وما سيطبقه مستقبلاً في حياته العملية، أما أساليب التقويم التقليدية فقد لا يستطيع المتعلم بوساطتها تطبيق أو استخدام معلوماته ومهارات النظرية في مواقف معقدة من الحياة العملية.

5. تقويم الأداء يجعل المتعلم على صلة تامة بالمعلم، ومباشرة من بداية مهمة الأداة حتى نهايتها، حيث يتم تعديل المهمة المطلوب أداؤها بناءً على التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم من المعلم نتيجة الحوار بين الطرفين.
6. يركز تقويم الأداء على الاهتمام بنمو الطالب الفردي بمرور الوقت، بدلاً من مقارنة الطلبة مع بعضهم بعضاً كما هو الحال في التقويم التقليدي.
7. توضح مهام الأداء المطلوب من أهداف التعلم المعقدة أو الصعبة، حيث تنسجم مهام الأداء الحقيقية مع هذه الأهداف لدرجة قريبة.
8. تقيّم مهام الأداء القدرة على الإنجاز ؛ فالنتيجة المهمة للمدرسة هي القدرة على استعمال المعرفة ومهارة حل المشكلات ومساعدة الطلبة على أن يحيوا حياةً مفيدة وقيّمة.
9. ينسجم تقويم الأداء مع نظرية التعلم الحديثة، وهي النظرية البنائية والتي تركز على أهمية استعمال المعرفة السابقة لبناء أبنية معرفية جديدة، إضافة إلى تركيزها على الاكتشاف للوصول إلى المعرفة، والعديد من مهام الأداء تتفق وافتراضات هذه النظرية.
10. تتطلب مهام الأداء دمج أو تكامل المعرفة والمهارات والقدرات؛ فمهام الأداء المعقدة خصوصاً تلك التي تمتد لفترة طويلة عادةً ما تتطلب استخدام المتعلم لمهاراتٍ وقدراتٍ مختلفة.
11. تعطي مهام التقويم المعلم فرصة لتقويم العمليات التي يقوم بها الطلبة إضافةً لتقويمه للنتائج التي حصلوا عليها ؛ فالعديد من مهام الأداء تقدّم الفرصة لرؤية كيفية معالجة الطلبة للمشكلة أو إنهائه لمهمة ما.
12. يرتبط تقويم الأداء بشكلٍ وثيق بأنشطة التعليم، فعندما يتطلب التعليم أن ينخرط المتعلم بفعالية في الاستكشاف وأنشطة الأداء، فإن تقويم الأداء يصبح عنصراً ذا معنى في العملية التعليمية.

لقد أوضح ريفيس (Reeves, 1998) أن الهدف الرئيسي من التقويم البديل (المعتمد على الأداء) يتجه نحو الحاجة إلى ربط التقويم الشامل بتقويم المعلم ليؤثر بدوره وبطريقة إيجابية على التعليم ويرفع من فاعلية التدريس . ويؤكد كل من

كاتري وكين وريفي (Khattri, Kane & Reeve, 1995) بأن تقويم الأداء والتدريس يجب أن يكوّنا نسيجاً مترابطاً مما يعزِّز تعاون المعلم والمتعلم، والتعلّم الفعّال ومهارات التفكير النقدي، كما ويرون أن تقويم الأداء يمكن أن يؤثر تأثيراً إيجابياً في الغرفة الصفية، فهو:

1. يقدم نماذج تدريسية تساعد المعلمين على تطوير تقنيات تدريس فعّالة.
2. يزودنا بمعلومات شاملة حول تقدم الطالب بما يحتويه من معلومات حول نقاط قوة وضعف الطالب.

يتضح مما سبق، أن تقويم الأداء يبنى على ملاحظة المعلم للطلاب داخل الغرفة الصفية، وهم يتعلمون ويحلون المشكلات ويتفاعلون ويبدعون في الإنتاج. ويعتمد ذلك على التقويم المباشر غير التقليدي لأداء المتعلمين من خلال مراجعة سلوكهم، وقدراتهم على إظهار ما تعلموه والنتيجة هي الحصول على طلبة قادرين على التصرف بفاعلية، حتى عندما تنتهي الظروف والمواقف التي حدث فيها تعلمهم. لذا يعدّ تقويم الأداء نقطة الارتكاز والمصدر الرئيسي للتقويم الجيد في الغرفة الصفية، حيث يركز على تقويم قدرات ومهارات المتعلمين أثناء تنفيذ بعض المهمات، ولكن وكما نلاحظ في مدارسنا أن مفهوم تقويم أداء المتعلمين لا يزال مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بالاختبارات القرطاسية، والتي من المفترض أن تكون وسيلة وأداة من أدوات التقويم لا غاية من غاياته، فالأسئلة التي يطرحها المتعلمين وإجاباتهم عن أسئلة المعلمين والعبارات التي يتفوهون بها داخل غرفة الصف جميعها تعبر عما تعلموه، فيقوم المعلم بملاحظة عينة من سلوك المتعلمين والتوصل لاستنتاجات عن معرفتهم وقدراتهم ومهاراتهم، فالمعلم لا يستطيع أن يتغلغل في رؤوس المتعلمين ليتبين ما يوجد فيها من معرفة.

ومن هنا تبرز أهمية استخدام أسلوب تقويم الأداء أثناء عملية التدريس حتى لا تقتصر عملية التقويم على قياس عمليات في مستوى المعرفة، أو تقديم الحلول الجاهزة للمتعلم، وليس المطلوب منه سوى أن يختار فقط، إنما يجب أن يكون محور عملية التقويم ليعطي نتائج ما تعمله في مواقف جديدة.

7.1.2 مشكلات استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

بالرغم من المزايا التي تحظى بها إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إلا أن هناك الكثير من المشكلات والعقبات التي تقف أمام تطبيق هذا النوع من التقويم، وقد أوضح نيتكو (Nitko, 2001) بعضاً من هذه المشكلات، منها:

1. يتطلب إنجاز مهمات الأداء وقتاً كبيراً من الطلبة فأغلب المهمات الحقيقية تتطلب أياماً أو أسابيع لإنجازها.
2. قياس أو تفسير استجابات الطلبة للمهمة المطلوبة يتطلب وقتاً كبيراً، وكلما كان الأداء أو النتائج أصعب كان الوقت لتقويمه أكبر.
3. لا يعبّر أداء الطلبة في مهمة واحدة عن أدائهم في مهام أخرى.
4. صعوبة إتقان معايير التقويم ذات النوعية العالية، خصوصاً عندما نريد تقويم قدرة التفكير أو الاستنتاج.
5. عدم تقويم مهام الأداء لأهداف التعلم جميعها بشكل جيد.
6. إنجاز مهام الأداء قد يثبط من همة الطلبة المتأخرين؛ فالمهمات المعقدة تتطلب أن يحافظ المتعلم على الاهتمام وشدة التركيز لفترة طويلة، مما يثبط من همة الطلبة المتأخرين.
7. قد لا يعدُّ تقويم الأداء صادقاً، فعندما يتم التركيز في تقويم الأداء على جانب واحد من أهداف التعلم، فهذا يقلل من صدق نتائج التقويم.
8. شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لسنوات طويلة في تعلمهم المدرسي، وما يتطلبه من مهارات ومهمات فكرية أكثر تعقيداً مما يستخدمون وقت تعلمهم الراهن في المدرسة.
9. عدم فهم الوالدين لهذا النوع من التقييم وذلك إما لأنهما اعتادا على التقييم التقليدي أو لضعف العلاقة بين البيت والمدرسة.
10. يحتاج المعلم في التقويم المعتمد على الأداء إلى تدريب وإعداد مسبق.

وفي هذا الصدد يشير الخليلي (1998) إلى وجود عقبات تقف أمام هذا التقويم، ومن أهمها ضعف معرفة المعلمين بهذا الإجراء، إما لضعف ممارستهم له أو لعدم الثقة في إجراءات التقويم الحقيقي، وذلك لأنهم إفرازات الاختبارات التقليدية

التي طُبِّقت عليهم ، كما يؤكد الدوسري (2004) أن المعلمين يواجهون مشكلة في هذا النوع من التقويم تتمثلفي أن اذ تباهم ينصرف عن الصف بأكمله عندما يمارسون تقنية التقويم الحقيقي، وذلك عندما يركز المعلم في ملاحظته على أحد التلاميذ أو يجري معه مقابلة بغرض تقويمه، كما أن كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف الواحد، وعدم دراية مدير المدرسة بأساليب القياس والتقويم الحديثة، مما تجعله يرفض هذا النوع من التقييم، كما أن عبء التدريس الملقى على عاتق المعلِّم، وما يرتبط به من مهمات تعليمية وإدارية يجعل المعلم يعتمد على أدوات التقييم التقليدية. ومن العوامل المهمة التي تعيق هذا النوع من التقييم ندرة المختصين في مجال القياس والتقويم التربو ي في وزارة التربية والتعليم، والذين يهيئون المناخ المناسب لإجراء التقييم الحقيقي من خلال تدريب المعلمين على مبادئ تقييم الأداء الحقيقي.

وبالرغم من العقبات السابقة إلاَّ أن كلبرتسن (Culbertson, 2000) يقترح التخلص من هذه العقبات عن طريق التحاق المعلمين بالد ورات التدريبية، وتوفير المصادر اللازمة وقراءة المعلم التثقيفية وإعطائه الحرية في اختيار تقنيات التقييم.

8.1.2 الأساليب أو الفعاليات التي تندرج تحت إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

يبرز الأدب التربوي أساليب يمكن أن تندرج تحت إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء يمكن إجمالها فيما يأتي (أبو علام، 2005؛ الدوسري، 2004؛ الفريق الوطني للتقويم، 2005):

التقديم: وهو عبارة عن عرض مخطط له ومنظم يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد وفي موعد محدد لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم المتعلم/ المتعلمين شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات، مثل الصور والرسومات.

العرض التوضيحي: وهو عبارة عن عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة، وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على

إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة، كأن يوضح المتعلم مفهوماً من خلال تجربة عملية.

الأداء العملي: وهو مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً، كأن يطلب إلى المتعلم إنتاج مجسم، أو خريطة، أو نموذج، أو استخدام جهاز، أو تصميم برنامج محوسب، أو صيانة محرك سيارة.

الحديث: كأن يتحدث المتعلم أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة على إظهار مدى قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار، كأن يتحدث المتعلم عن فلم شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي.

المعرض: وهو عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما، ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهارتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد، كأن يعرض المتعلم مثلاً نماذج، أو مجسمات، أو صور، أو لوحات، أو أعمال فنية قام بها.

المحاكاة: حيث ينفذ المتعلم أو المتعلمون حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور، وذلك بهدف إظهار مهارتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على إتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.

المناقشة: لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم، ويكون من أحد المتعلمين، والهدف منها إظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع، والتواصل والاستماع الفعال، وتقديم الحجج والمبررات، المؤيدة لوجهة نظره.

9.1.2 أدوات رصد وملاحظة المتعلمين أثناء أدائهم للمهمات والمهارات:

تتنوع أدوات رصد وملاحظة المتعلمين أثناء أدائهم للمهمات والمهارات، ومن هذه الأدوات ما يأتي (أبو علام، 2005؛ الثوابية ومهيدات، 2005؛ غنيم، 2003؛ الفريق الوطني للتقويم 2005؛ القرشي، 1986):

1. قوائم الرصد/ الشطب: وهي عبارة عن قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو الطالب، حيث يتم إعدادها من قبل المعلم بمشاركة المتعلمين، وهذه القوائم تشتمل على مجموعة من الخطوات التي يجب أن يتعلمها الطلبة لإنجاز مشروع ما، وقائمة الرصد قد تحتوي مهارات أو مفاهيم أو اتجاهات، وعلى المعلم شرح فقرات قوائم الشطب للطلبة مسبقاً، وكيفية التعامل معها وتتسلسل هذه الفقرات تدريجياً حسب ظهورها في السلوك أو تنفيذ المهمة ويستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، غالباً أو نادراً، مناسب أو غير مناسب، موافق أو غير موافق، وتتكون قائمة الرصد من قائمة السلوك وعمود الشطب.
2. سلم التقدير: وهي أداة لإظهار مدى امتلاك المتعلم لمهارة معينة والحكم على مستوى جودة أدائه، وهي أداة بسيطة تظهر ما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، وفيه تخضع كل فقرة لتدريج من فئات عدة، ويمثل أحد طرفيه انعدام وجود الصفة التي تقدرها أو وجودها بشكل ضئيل، أما الطرف الآخر يدل على تمام أو كمال وجودها وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها، وفي سلم التقدير يجب أن يشارك الطالب في تحديد السلوك ومعاييره وأن يظهر السلم تطور المهارة لدى المتعلم، ويتكون سلم التقدير من السلوك والمعايير.
3. سلم التقدير اللفظي: وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة والتي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة وبشكل مفصل مما يساعد الطالب على تحديد خطواته التالية في التحسن وتستخدم هذه الأداة لتقويم خطوات العمل والمنتج مما يوفر تقويماً تكوينياً لأجل التغذية الراجعة، وأيضاً تقويماً ختامياً لمهمة ما، وهو من أكثر الأدوات موضوعية ودقة في تدريج السلوك أو الفعل كونه يتضمن

أوصافاً لفظية واضحة ومحددة حول الأداء عند كل مستوى من مستوياته المختلفة.

4. سجل وصف سير التعلم: وهو عبارة عن سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، ويعبر بحرية عن آرائه الخاصة، واستجاباته حول ما تعلمه حيث يعيد الطلبة التفكير بخبرة تعليمية أو نص قاموا بدراسته ويكتبون رأيهم واستجاباتهم ويعبرون عن انطباعاتهم الأولية بحرية، وبذلك يربطون تلك الخبرة مع الأنواع الأخرى من التعلم فتزيد طلاقة الطلبة في الكتابة وتطور إبداعهم.
5. السجل القصصي: وهو عبارة عن وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله المتعلم بحيث يدون أكثر الملاحظات من حيث الأهمية، ويحدد التاريخ والمكان، ويوثق اسم الملاحظ ويعطي في النهاية تفسيراً للسلوك سواء كان إيجابياً أم سلبياً.

10.1.2 مثال توضيحي على إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والمطبَّق في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية:

الصف: الخامس الأساسي.

المبحث: التربية الاجتماعية والوطنية.

الإستراتيجية المستخدمة: التقويم المعتمد على الأداء/ العرض العملي.

أداة التقويم: قائمة شطب.

النتاج التعليمي: قياس مدى امتلاك الطالب لمهارة التركيب.

قائمة شطب مقترحة لتقويم أداء الطالب في تركيب خريطة الأردن

الرقم	عناصر الأداء	التقديرات: مرضٍ	التقديرات: غير مرضٍ
.1	توفر المواد الضرورية للعرض العملية لمهارة التركيب.		
.2	يعرف الخصائص المميزة لخط الحدود الأردني مع دول الجوار.		
.3	يعرف اتجاه امتداد الظاهرات التضاريسية على خريطة الأردن.		
.4	يميز الجهات الرئيسة على الخريطة.		
.5	يعرف الشكل العام المميز لخريطة الأردن.		
.6	يحرك أجزاء الخريطة بشكل يوحي بالوعي وعدم العشوائية.		
.7	الهدوء والدقة الملاحظة والثقة بالنفس.		
.8	يجمع أجزاء الخريطة بشكل صحيح ومرتب.		
.9	يراعي النظافة في استخدام اللاصق.		
.10	ينجز المهمة في الوقت المحدد لها.		

11.1.2 مبحث التربية الاجتماعية والوطنية وتقويم الأداء:

ظهر الاهتمام بالتربية الاجتماعية والوطنية منذ فترة طويلة وفي معظم المراحل الدراسية وبالتحديد في المرحلة الأساسية، حيث أعطيت الأولوية في تدريسها كغيرها من المواد الأساسية الأخرى كالقراءة والرياضيات واللغة (Yalizhao & Hoge, 2005)؛ فالتربية الاجتماعية والوطنية تستمد من ميادين العلوم الاجتماعية، وذلك من أجل أن تحقق الأهداف التي تسعى إلى إيجاد المواطن الصالح في المجتمع الإنساني (سعادة، 1984).

وتعدالتربية الاجتماعية والوطنية مجموعة من المواد ترتبط فيما بينها وتمثل المواد التقليدية المتعارف عليها التاريخ والجغرافيا ، في حين تفسر أحياناً على أنها نمط من التربية الوطنية الأساسية مثل : اتخاذ القرار، وتحليل البدائل، ورصد الأدلة قبل إصدار الأحكام (أبو حلو، 1993).

ونخلص مما تقدم إلى أن التربية الاجتماعية والوطنية هي مجموعة من المواد التي اشتقت من العلوم الاجتماعية أو المواد الاجتماعية، والتي تهدف إلى تطوير المعارف والمهارات والاتجاهات والمبادئ والقيم لدى المتعلمين بحيث يكونوا قادرين على اتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، وتحمل المسؤولية بهدف إيجاد المواطن الصالح الذي يسعى إلى بناء مجتمعه وتطويره.

فالتربية الاجتماعية والوطنية تعمل على تشكيل أنماط من السلوك المرغوب فيه من خلال تمثل الأفراد بالقيم والعادات والتقاليد والاتجاهات الإيجابية مثل احترام الآخرين وتقديرهم وتحمل المسؤولية وممارسة الديمقراطية كأسلوب حياة والعمل مع الآخرين بروح الفريق الواحد وتقدير الخدمات العامة والاعتماد على النفس (سعادة، 1985). وتعدالتربية الاجتماعية والوطنية مسؤولة عن تدريب الشباب ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع بسبب ظهور مطالب وحاجات يومية للمجتمعات البشرية كي تصبح هذه المجتمعات أكثر تفاعلاً مع البيئة المحلية والعالمية (Welton & Mallan, 1999).

وتعدّالتربية الاجتماعية والوطنية مادة علمية مميزة من خلال موضوعاتها المختلفة حيث تشكل مصدراً أساسياً من مصادر المعرفة الهامة المتنوعة للمنهاج المدرسي، كما وتقدم التربية الاجتماعية والوطنية معارف تساعد على فهم مشكلات الحياة المعقدة وخبراتها (كراسنة، 2005)، كما تهدف إلى إيجاد المواطن الصالح المنتمي لوطنه وأمته وعالمه وذلك من خلال تفاعله مع الأبعاد المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية والمهارية (أبو حلو، ومرعي، والخريشة، 2004).

وتهتم التربية الاجتماعية والوطنية بالعالم المتغير الذي نعيشه اليوم، وهذا لا يعني أنها تستثني دراسة الماضي بل إنها تربط الماضي بالحاضر، من خلال دراسة المجتمعات الإنسانية وربطها بجذورها في الماضي وتسعى كذلك إلى التعامل بالأفكار والمعلومات، وطرق البحث، لحل المشكلات التي تواجه الإنسانية (Perston & Hermon, 1981). وتسهم بما لها من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة في إعداد جيل من الناشئة ليكونوا أفراداً فاعلين في مجتمعهم الذي يعيشون فيه، وتعريفهم بمختلف التطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للبيئات الخاصة والبيئات

الحضارية المختلفة، وتعمل هذه الدراسات على تنمية قـدرة المـتعلم علـى النقـد والتحليل والمقارنة ووزن الأدلة وإصدار الأحكام، ورفد المجتمع بأفراد قادرين على تحقيق ذاتهم متمتعين بفاعلية عقلية واجتماعية في مجتمع يتصف بالتطور والنمـاء (الرشايدة، 2005).

وبالرغم من الدور الم هم الذي تلعبهالتربية الاجتماعية والوطنية في تنشـئة المواطن الصالح وبناء الإنسان الماهر الفعّال الواعي الذي يسـتطيع الإسـهام فـي تطوير مجتمعه وبنائه والقادر على حل مشكلات بيئته المادية والبشـرية، إلاَّ أنَّهـا عانت من معوقات كثيرفي التقويم، تمثلت بتركيز التقوي م في التـدريس التقليـدي للدراسات الاجتماعية على ما تم تعلمه بالفعل، وعلى تذكر معلومات محددة وبعض المهارات التقليدية أي تركيزها على مستوًى متدنٍ من المجال المعرفي بدلاً مـن أن تركز على ما هو أ كثر أهمية وتعقيداً (نزال، 2003). وهذا يؤكد مـا أشـار إليـه نيلسون (Nelson, 1993) من أن طبيعة التقويم المتبـع فـي التربيـة الاجتماعيـة والوطنية لا يقيس المهارات المعقدة التي يتم تدريسها، ولا يساعد على معرفة قدرة المتعلمين على القيام بتطبيق ما تع لموه في حياتهم الواقعية، ويشير إلـى أن معلمـي التربية الاجتماعية والوطنية يحتاجون بشكل كب ير لاستراتجيات وأساليب أكثر واقعية في تقويم أداء طلبتهم، الهدف منها هو تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ومساعدتهم على صنع القرار، وذلك من خلال إخضاعهم للدورات التدريبية.

ويرى بات (Pat, 1993) أن عملية التقويم فيالتربية الاجتماعيـة والوطنيـة يجب أن لا تنفصل عن عملية التدريس، فعندما يتم تقييم أداء المتعلم بالاعتماد علـى النتائج فإن تقويم المعلم يكون حقيقياً ومنصفاً، وذلك لأنه يعتمد على أفكار وعمليات بالإضافة إلى نتاجات وسلوكات لوحظت أثناء التدريس ، لذا فقد تزايدت في الآونـة الأخيرة اهتمامات التربويين والباحثين بمجال التقويم، انطلاقـاً مـن أن المتعلمـين يحتاجون إلى أساليب تناسبهم في التقويم، بحيث يتم من خلالها الكشف عن قـدرات وإمكانات المتعلمين والتعرف على ما يعترضهم من صعوبات مختلفة، لـذا تحـول التقويم من مجرد أداة لفرز المتعلمين وتصنيفهم خلال تعلمهم إلـى عمليـة أوسـع وأشمل، ومحاولةً لعلاج القصور الذي يعاني منه التقويم في اعتماده على الجانـب

المعرفي فقط ليمتد ويشمل الجوانب المعرفية والأدائية والانفعالية والاجتماعية (حسن، 2004).

ويؤكد أبو حطب وعثمان (1984) على ضرورة أن يراعي البرنامج التقويمي الشمول وأنه لا ينبغي أن ينحصر في الاهتمام بقياس المعارف والحقائق والمفاهيم بل يتسع ليشمل الاتجاهات والميول والتفكير والقدرات والمهارات . ويرى نشواتي (1997) أن الممارسات التقويمية المناسبة هي التي تكون صورة واضحة عن المتعلم وأنه من الضروري أن يستخدم المعلم وسائل وأدوات تقويم مناسبة ومتنوعة لتكوين صورة واضحة عن خصائص المتعلمين، مما يساعد على تحديد احتياجاتهم التربوية وصياغة أهداف تعليمية واقعية توجه جهود المعلم والمتعلم إلى السبل المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.

وهكذا يمكن أن نستنتج أن التطور الكبير والمتسارع في المعرفة العلمية والانفتاح الثقافي وتعدد وسائل الحصول على المعرفة، وتعقد الحياة وازدياد أعداد المهارات التي يجب تعليمها للطلبة وبسبب النقد الشديد الموجه للاختبارات التقليدية جعل التربويين ينظرون إلى أنها تختصر التعلم إلى ما يتم فيه الاختبار مع إهمال باقي الأهداف، وهذا ما أوجد في التربية ظاهرة (What You Test is What You Get) أي أن ما نختبره هو ما تحصل عليه ، مما أوجب على التربويين تغير طرائق تقويم طلبتهم وذلك بالابتعاد عن قياس المعرفة الأساسية والمهارات المنفصلة عن واقع الحياة والعالم الخارجي.

2.2 الدراسات السابقة:

أجريت دراسات عديدة حول استخدام المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص لأساليب وأدوات التقويم، ومنها دراسة أبي طالب (1991)، والسويدي (1993)، والريماوي (1993)، ونصر (1998) إلاَّ أنه وبالرجوع إلى مصادر المعرفة المتاحة حول مدى استخدام المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء من خلال قاعدة البيانات (ERIC) وملخصات الرسائل الدولية (Dissertation

Abstract International) بالإضافة إلى الأبحاث والدراسات العربية والمحلية، لم يتوفر أية دراسة عربية أو محليّة حول هذا الموضوع في حدود علم الباحثة، ولكن انحصرت الدراسات حول استخدام المعلمين لأنماط التقويم التقليدية، لذا فقد تمّ الاسترشاد بالدراسات الأجنبية التي تناولت التقويم البديل والذي يعد إلى حدٍ ما مرادفاً للتقويم المعتمد على الأداء، ويتناول هذا القسم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، والتي يمكن تقسيمها إلى قسمين:

القسم الأول: الدراسات التي اهتمت بالوقوف على مدى استخدام المعلمين للتقويم البديل وتقويم الأداء.

القسم الثاني: الدراسات التي اهتمت ببيان المشكلات التي تحد من استخدام المعلمين لأدوات وأساليب إستراتيجية تقويم الأداء.

1.2.2 الدراسات التي اهتمت بالوقوف على مدى استخدام المعلمين للتقويم البديل وتقويم الأداء:

هدفت دراسة بول وأوكنل وستفنسن وننري (Bol, O'Connell Stephenson and Nunnery, 1998) التعرف إلى أثر خبرة المعلمين، ومستوى الصف، ونوع المادة التي يدرسونها على ممارساتهم التقييمية، تكونت عينة الدراسة من (893) معلماً في (34) مدرسة، وجمعت البيانات حول ممارسات المعلمين التقويمية باستخدام التقارير التي كتبوها واستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة تركيز المعلمين على أسلوبي الملاحظة وتقويم الأداء، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يثقون بمصداقية هذين الأسلوبين، كما أشارت النتائج المتعلقة بأثر كل من المستوى الصفي، والمادة التي يدرسها المعلم، والخبرة على الممارسات التقييمية إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي الرياضيات، والمعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة (20) سنة فما فوق هم الأكثر استخداماً لأساليب التقييم البديلة.

كما هدفت دراسة سورتم (Suurtamm, 1999) التعرف إلى أساليب التقييم التي يستخدمها خمسة من معلمين الرياضيات للمرحلة المتوسطة أثناء محاولاتهم لتطبيق استراتيجيات تقييم حقيقية، ولماذا يفعلون ذلك، والمشاكل التي يواجهونها،

والدعم الذي يتلقونه. جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين، وسجلات أدائهم، وعينات من أساليبهم في التقييم، وملاحظات صفية خلال سنة دراسة كاملة، وأسفرت النتائج عن استخدامهم لتقنيات واسعة ومتنوعة تضمنت الصحف اليومية، ومرشد التصحيح، وقوائم الرصد، والتقويم الذاتي، وتقويم الزميل، كما أظهرت النتائج حاجتهم إلى وجود منهاج مبني على حل المسألة، وأهمية تطوير ثقافة التعاون بين المعلمين، والدور الهام الذي يلعبه المدراء في تسهيل حدوث التغيير في ممارسات المعلمين التقييمية.

أما دراسة فرتز (Fritz, 2001) فهدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقييم طلبتهم، ويتطلب الملف أن يختار الطالب سبعة من أعماله لتقييمها. تكونت عينة الدراسة من (37) معلماً للصف الرابع في (19) مدرسة في مدينة فيرمنت (Vermont)، وجمعت البيانات الديمغرافية باستخدام استبانة مكونة من (20) سؤالاً، بينما جمعت بيانات للكشف عن أنواع الممارسات التدريسية باستخدام استبانة من نوع لكرت مكونة من سبع فقرات، وقورنت ممارسات المعلمين التدريسية مع درجة استخدام المعلمين لأساليب التقييم البديلة. أشارت البيانات إلى كل مما يلي: وجود سبعة مناهج مختلفة في الرياضيات في المدارس، ونسبة المعلمين المشاركين في جلسات الولاية لتقييم ملفات إنجاز الطلبة بلغت (50%)، كما أظهرت النتائج أن المعلمين من ذوي الخبرة التي تزيد عن ثلاث سنوات استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم، وتكرار استخدام المعلمين الممارسين لملف إنجاز الطالب لبعض استراتيجيات التدريس أكثر من غيرها، وهناك ميل من قبلهم لتدريب طلابهم على العمليات الحسابية، إضافة إلى استخدام مهمات أدائية عالية المستوى كأساليب لتقييم أداء الطلاب، وأشارت البيانات كذلك إلى التحسن السنوي لأداء التلاميذ، والارتفاع السنوي لدعم المعلمين لاستخدام الملف.

2.2.2 الدراسات التي اهتمت ببيان المشكلات التي تحد من استخدام المعلمين لأدوات وأساليب إستراتيجية تقويم الأداء:

أجرى شافير وجيت (Schafer & Jett, 1993) دراسة هدفت إلى بيان موقف معلمي مدارس مدينة ماريلاند الأمريكية نحو اختبار تقويم الأداء الكتابي في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية والوطنية، استخدمت الدراسة استبانة وجِّهت لـــ(538) معلماً ومعلمة في (176) مدرسة حكومية ثانوية. أظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لجميع أفراد العينة نحو الاختبار المستخدم، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين تعزى لعدد سنوات الخبرة، لذا فإن المعلمين بحاجة إلى التدريب حول كيفية استخدام استراتيجيات التدريس التي تنمي المهارات التي تقاس في تقويم الأداء، وحول كيفية تطوير مشاريع وتطوير تقويم يعتمد على الأداء ينتج فعالية مهارات التفكير الناقد.

أما دراسة خاتري وآخرون (Khattri, et. al., 1995) فقد هدفت إلى بيان مدى تأثير تقويم الأداء على التدريس والتعليم، ولإجراء هذه الدراسة قاموا بزيارة ست عشر مدرسة قابلوا في كل مدرسة المعلمين والطلبة وأعضاء مجلس المدرسة، وقاموا كذلك بجمع أعمال الطلبة ومراجعتها، وقد أظهرت النتائج بشكل عام أن تأثير التقويم على المنهاج الذي يستخدمه المعلمون في صفوفهم كان هامشياً، على الرغم من أن تأثيره على التدريس وعلى دور المعلم في بعض الحالات كان قوياً، وأظهرت النتائج أيضاً أموراً أعاقت المعلمين لتبني تقويم الأداء، منها قلة الوقت، وعدم وجود محتوى محدد بدقة وعدم وجود معايير تقويم أداء محددة بدقة، فجميع المعلمين عبروا عن قلة الوقت المتاح للتخطيط وتطوير مهمات الأداء وتفسير المعلومات التي حصلوا عليها من التقويم، ووجدوا كذلك أن العلاقة بين المجالات التي تخضع للتقويم أو المهام وعمليات الأداء ومعايير التقويم ليست واضحة، فالمعلمون يكافحون لتحديد مجالات المعرفة وتطوير استراتيجيات جديدة، ووضع معايير لأداء الطلاب.

أما دراسة نيكلسون (Nicholson, 2000) فقد هدفت إلى معرفة النتائج السلبية الناتجة عن استخدام منهاج مبني على التقييم الحقيقي (Work Sampling System

WSS) تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الثالث الأساسي في مدارس مقاطعة بتسبورج الحكومية، وأهالي الطلبة. جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين، واستبانة وزعت على كل من المعلمين والأهالي، وأظهرت النتائج أنَّ السلبيات في استخدام التقييم المعتمد الحقيقي كانت العبء الإضافي على المعلم، وصعوبة استيعاب الأهل للنظام التقييمي الحقيقي المستخدم، ونقد المعلمين لقوائم الرصد الخاصة بمنهاج (Work Sampling System).

وأجرى لانتج (Lanting, 2001) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة كيفية استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لبرنامج تقويم أداء طلبة الصف الثاني في سياتل بأمريكا في مهارتي القراءة والكتابة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في بطاقات الملاحظة والمقابلات والوثائق التي طبقت على عينة من المعلمين بلغت أربعة معلمين متخصصين في تعليم القراءة والكتابة لطلبة الصف الثاني الأساسي، وبينت النتائج وجود مشكلات في تقويم المعلمين لأداء الطلبة، منها: عدم استخدام اللغة الفصحى في تقييم ما يكتب الطلبة، ووجود اختلاف بين نتائج تقويم الطلبة واستخدام المعلمين الاستراتيجيات اللازمة، وقد عزا الباحث ذلك إلى عدم استخدام المعلمين لاستراتيجيات تقويم الأداء المختلفة أثناء خضوعهم لبرامج التدريب أثناء الخدمة الاختيارية واقتصارهم على الملاحظة والمقابلة فقط في تقويم أداء الطلبة.

كما قامت بروكهارت (Brookhart, 2001) بدراسة هدفت إلى فحص كفاءة المعلم في امتلاكه لمهارات التقييم التعليمي للطلبة، كما قامت بفحص دراسات بحثية في الفترة (1990-2001)، من حيث المعايير ووضع العلامات وتفسير النتائج لطرق التقييم الأدائية المنتجة من قِبل المعلم، والمنتجة بشكل خارجي، ونتائج تقييم التواصل، واستخدمت هذه المعلومات لاستقصاء معرفة المعلمين باستعمال التقييم، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين يعملون بشكل جيد في التطبيقات الأدائية الصفية أكثر من الاختبارات المعيارية، وأنهم يفتقدون للخبرة في بناء الاختبار، وبأنهم لا يستخدمونه بشكل اعتيادي، والقليل من المعلمين يقومون بدفع الطلبة للعمل من خلال الأمثلة، كما واستنتجت الدراسة بأن المعلمين بحاجة إلى تدريب أكثر على التقييم الأدائي.

3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة الأمور الآتية:

أ. عدم وجود دراسات عربية معنية بالتقويم المعتمد على الأداء، على العكس من الدراسات الأجنبية، والتي بحثت في التقويم البديل بشكل عام، ومن ضمنه التقويم المعتمد على الأداء من حيث مفهومه وأساليبه ومعاييره وأثره في التحصيل والمعوقات التي تحول دون استخدامه.

ب. وجود نسبة استخدام مرتفعة للتقويم البديل، ومنه تقويم الأداء، فقد أظهرت نتائج دراسة بول وآخرون (Bol et.al, 1998) أن أسلوبي الملاحظة وتقييم الأداء هما الأسلوبان الأكثر استخداماً من قبل المعلمين، وأشارت نتائج دراسة سورتم (1999) إلى استخدام المعلمين لتقنيات واسعة ومتنوعة لكل من أدوات وأساليب التقويم البديل، ومنها مرشد التصحيح، وقوائم الرصد والتقويم الذاتي، وتقويم الزميل، وكذلك نتائج دراسة فرتز (Fritz, 2001) والتي أشارت إلى استخدام المعلمين لمهمات أدائية عالية المستوى كأساليب لتقييم أداء الطلبة.

ج. على الرغم من اتساع استخدام التقويم البديل بشكل عام، ومن ضمنه التقويم المعتمد على الأداء، إلاَّ أنَّ الدراسات السابقة أثبتت وجود عددٍ من المعوقات التي تحول دون استخدام هذا النوع من التقويم كدراسة شافير وجيت (Schafer & Jett, 1993) والتي هدفت إلى بيان اتجاهات معلمين مدارس مدينة ماريلاند الأمريكية نحو اختبار تقويم الأداء الكتابي وتوصلت نتائجها إلى وجود اتجاهات سلبية لجميع أفراد العينة نحو الاختبار المستخدم، ودراسة كاتري وآخرون (Khattri, et. al., 1995) والتي أشارت نتائجها إلى عدة أمور أعاقت المعلمين من تبني تقويم الأداء منها قلة الوقت، وعدم وجود محتوى محدد بدقة، وعدم وجود معايير أداء محددة بدقة، ودراسة نيكلسون (Nicholson, 2000) والتي توصلت إلى أن من أهم السلبيات الناتجة عن استخدام التقييم الحقيقي هو العبء الإضافي على المعلم وصعوبة استيعاب الأهالي للنظام التقييمي الحقيقي المستخدم.

د. وفيما يتعلق بموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فإنها تتفق معها من حيث تناولها لموضوع التقويم البديل (القائم على الأداء) لإلقاء الضوء على مدى ممارسته من قِبَل معلمي التربية الاجتماعية والوطنية، إضافة إلى المشكلات التي تقف عائقاً أمام استخدام هذا النوع من التقويم، كما اتفقت مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة في تطبيق الدراسة، وهي الاستبانة كدراسة شافير وجيت (Schafer & Jett, 1993)، ودراسة بول وآخرون (Bol, et. al., 1998)، ودراسة نيكلسون (Nicholson, 2000)، ودراسة فرتز (Fritz, 2001).

ه. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تناولها جانبين اثنين للتقويم المعتمد على الأداء في دراسة واحدة، وهما استخدام التقويم المعتمد على الأداء بأساليبه وأدواته، ومعوقات استخدام هذا التقويم، واختلفت معها كذلك في المرحلة الدراسية التي اختصت بها هذه الدراسة والمبحث الدراسي الذي تناولته فقد اختصت هذه الدراسة في البحث في مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس مديرية تربية الكرك والمزار الجنوبي لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وبالتحديد الصفين الرابع والخامس، في حين أن معظم الدراسات السابقة لم تختص بمرحلة معينة، ولم تتناول في تطبيقاتها مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، فقد كانت في مبحثي الرياضيات، اللغة الإنجليزية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل مجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة وإجراءات تطبيقها والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات وتحليلها لاستخلاص النتائج.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، والجدول رقم (1) يوضح أعداد المعلمين حسب النوع الاجتماعي والدورات التدريبية والتأهيل، كما جاءت في إحصاءات مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2006/2007).

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النوع الاجتماعي	الخضوع للدورات التدريبية	التأهيل التربوي		المجموع
		غير مؤهل	مؤهل	
إناث	لا	20	28	48
	نعم	14	93	107
	المجموع	34	121	155
ذكور	لا	16	43	59
	نعم	24	22	46
	المجموع	40	65	105
المجموع الكلي		74	186	260

2.3 عينة الدراسة:

لتحديد أفراد عينة الدراسة تم إتباع التقسيم الإداري لمديريات التربيـة فـي محافظة الكرك، وهي أربع مديريات: مديرية تربية الكرك ،مديرية تربية القصـر ، مديرية تربية المزار الجنوبي، مديرية تربية الأغوار الجنوبية.

وقد تم اختيار عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحلعلى مستوى المديرية ، حيث تم الاختيار العشوائي لمديريتان من المديريات الا ربعة وكانتا مديرية تربيـة الكرك ومديريةتربية المزار الجنوبي ، ثم تَمَّ تطبيق أداة الدراسة على كافة معلمـي ومعلماتالتربية الاجتماعية والوطنية ضـمن مـدارس المـديريتين المـذكورتين، والجدول رقم (2) يوضح عدد أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النوع الاجتماعي	الخضوع للدورات التدريبية	التأهيل التربوي: غير مؤهل	التأهيل التربوي: مؤهل	المجموع
إناث	لا	6	6	12
	نعم	45	29	74
	المجموع	51	35	86
ذكور	لا	2	11	13
	نعم	13	28	41
	المجموع	15	39	54
المجموع الكلي		66	74	140

3.3 أداة الدراسة:

تكونتأداة الدراسة من استبانة اشت ملت على ثلاثة مقاييس، وقد قامت الباحثة ببناء أداة المشكلات وقتكونت الاستبانة بصورتها الأ ولية من (12) فقرة لمقيـاس الاستخدام موزعة على مجالين ، و(18)فقرة لمقياس المشـكلات . كمـا يوضـحها الملحق (أ) والجدول رقم (3) يوضح الصورة الأولية للأداة.

جدول (3)

المجالات وعدد الفقرات لكل مقياس في الصورة الأولية للأداة

المقياس	المجال	عدد الفقرات
مقياس الاستخدام	مدى الاستخدام المعلمين لأساليب التقويم المعتمد على الأداء	7
	مدى الاستخدام المعلمين لأدوات التقويم المعتمد على الأداء	5
مقياس المشكلات	مدى المشكلات التي تواجه الم علمين أثنــاء تطبيــق التقــويم المعتمد على الأداء	18
المجموع		30

4.3 صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأ داة من حيث مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج ضمنه،ومدى دقة ووضوح وسلامة الصياغة اللغوية لكل فقــرة مــن فقــرات أداة الدراسة،وذلك بعرض الاستبانة بصورتها الأ ولية علـــى (18) محكمـــاً مـــن ذوي الكفاءة والخبرة في هذا المجال في بعض الجامعات الأ ردنية، ومشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم، كما هو موضح في الملحق (ج)، وفي ضوء آراء المحكمين، وملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها . وقد تمّ اعتماد تعديل المحكمين بالإضافة والحذف والإبقاء لفقرات الاستبانة والتي أجمع عليها ما نسبته (80%) من المحكمين. وبذلك تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (28) فقرة كما يوضحـــها الملحق (ب). وقد أعطي لكل فقرة من الفقرات وزناً مدرجاً على مقيـــاس ليكـــرت الخماسي (Likrt Scale) لتقدير درجة الموافقة، واعتبرت هذه الإجراءات التي اتبعت في تطوير الأداة دليلاً على صدقها من حيث المحتوى.

5.3 ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة (كرونباخ ألفا) بتوزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها وتكونت العينة الاستطلاعية من (30) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية من خارج عينة الدراسة للمرحلة الأساسية تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد بلغ

معامل الثبات لمقياس الاستخدام ككل (0.90) في حين بلغ لمجال الأسلوب (0.82) وبلغ لمجال الأدوات (0.83)، أما مقياس تقدير حجم المشكلات فقد بلغ معامل الثبات له (0.92). وتعدّ هذه النسب مقبولة وكافية لأغراض الدراسة التي صممت لأجلها. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معاملات الثبات لمجالات الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا

المقياس	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
مقياس الاستخدام	مدى الاستخدام المعلمين لأساليب التقويم المعتمد على الأداء	7	0.82
	مدى الاستخدام المعلمين لأدوات التقويم المعتمد على الأداء	5	0.83
	المجال الكلي	12	0.90
مقياس المشكلات	مدى الاستخدام المعلمين لأساليب التقويم المعتمد على الأداء	16	0.92

6.3 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. النوع الاجتماعي: وله مستويان (ذكر، أنثى).
2. الاشتراك في الدورات التدريبية في مجال تقويم الأداء: وله مستويان (مشترك، غير مشترك).
3. التأهيل التربوي: وله مستويان (مؤهل، غير مؤهل).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

1. مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية.
2. مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية.

3. تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تحد من استخدامهم لإستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية.

7.3 إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اتبعت الخطوات الآتية:

1. بعد أن تم اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة بصورتها النهائية وبعد أن تم التحقق من صدق الأداة وثباتها،قامت الباحثة بالإجراءات الرسمية التي تتيح تطبيق الاستبانه وذلك بالحصول على كتابتسهيل مهمة الباحثة من جامعة مؤتة كما يوضحها الملحق (د).
2. زيارة المدارس والالتقاء بالمعلمين والمعلمات ، والتحدث معهم حول الدراسة وأهدافها، وتوزيع الاستبانه علىأفراد عينة الدراسة باليد ،وقامت الباحثة بالإجابةعن الاستفسارات والتساؤلات ، وترك أفراد عينة الدراسة الحرية والوقت الكافي للإ جابة. وبعد ذلك تم استرجاع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة بنفس طريقة توزيعها، وقد تم الحصول على كتاب الموافقة على تطبيق الاستبانة في مدارس مديريتي قصبة الكرك والمزار الجنوبي كما هو موضع في الملحقين (هـ، و).
3. إدخال البيانات على الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وإجراء التحليلات الإ حصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج.

8.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). واستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. تم حسابالمتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية، حيث تم تصنيف المتوسطات إلى ثلاثة مستويات (عالية، متوسطة، قليلة)، وللحكم على درجة

الاستخدام ووجود المشكلات تم طرح سؤال على محكمين متخصصين في القياس والتقويم، تم الإجماع من قِبَلهم على التدريج الآتي : (أقل من 2.49) قليلة، (2.5-3.49) متوسطة، (أكثر من 3.5) عالية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5)

تقديرات المتوسطات الحسابية

القيمة	درجة الاستخدام	حجم المشكلة
أقل من 2.49	قليلة	ضعيفة
3.49-2.5	متوسطة	متوسطة
أكثر من 3.5	عالية	كبيرة

2- تحليل التباين الثلاثي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، التدريب، المؤهل).

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة للصفين الرابع والخامس الأساسيين،وبيان المشكلات الخاصة باستخدام هذه الإستراتيجية من وجهة نظرهم.

ويتناول هذا الفصل عرضاًللنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي.

1.4 نتائج السؤال الأول، ونصّه: "ما مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية؟" ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على فقرات مقياس الاستخدام -بُعد أساليب التقويم- كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء على فقرات بُعد أساليب التقويم

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	4	أكلف المتعلم بالتحدث عن موضوع معين خلال مدة محددة وقصيرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار **(الحديث)**.	4.04	0.91	عالية
2	3	أكلف المتعلم بمجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أدائه لمهمات محددة ينفذها عملياً **(الأداء العملي)**.	3.6	0.67	عالية
3	6	أكلف المتعلم بإجراء حوار ينفذه بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور لإظهار مهاراته المعرفية والأدائية **(المحاكاة)**.	3.3	0.69	متوسطة
4	2	أكلف المتعلم بعرض شفوي أو عملي لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرته على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة **(العرض التوضيحي)**.	3.2	0.73	متوسطة
5	1	أكلف المتعلم بعرض مخطط ومنظم لموضوع محدد في موعد محدد لإظهار مدى امتلاكه لمهارات محددة **(التقديم)**.	2.9	0.45	متوسطة
6	7	أقوم بإجراء لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما وذلك لإظهار مدى قدرتهم على الإقناع والتواصل والاستماع الفعّال وتقديم الحجج والمبررات **(المناقشة/ المناظرة)**.	2.3	0.81	قليلة
7	5	أكلف المتعلم بعرض إنتاجه الفكري والعملي في مكان ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرته على توظيف مهاراته في مجال معين لتحقيق نتاج محدد **(المعرض)**.	2.2	0.94	قليلة
درجة المجال الكلي			**3.07**	**0.34**	**متوسطة**

يتضح من بيانات الجدول رقم (6) أن تقدير معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على فقرات المجال تراوحت بين (2.2-4.04)، حيث كانت درجة الاستخدام على الفقرتين (4، 3) واللتان تمثلان جوانب الحديث والأداء العملي،

عالية من الاستخدام، في حين كانت تقديراتهم على الفقرات (6، 2، 1) وهي التي تمثل جوانب المحاكاة، العرض التوضيحي، التقويم تعكس درجة متوسطة من الاستخدام، أما الفقرتين (7، 5) واللتان تمثلان جوانب المناقشة والمعرض، فقد كانت تقديرات المعلمين عليهما قليلة في حين حازت الدرجة الكلية لمجال الأسلوب على متوسط حسابي (3.07) مما يعكس درجة متوسطة من استخدام أساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء من قِبل معلمي التربية الاجتماعية والوطنية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الاجتماعية ما زالوا متأثرين بالاختبارات التقليدية مما يعكس درجة متوسطة من استخدام أساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ، وحسب مبادئ التعلم فإنّه ليس من السهل تغيير العادات وأنماط السلوك التي ترسخت عند الأفراد والتي أصبحت عادة يمارسونها، لأن الأفراد عادة ما يخافون من ممارسة أشياء جديدة غير مألوفة، لاسيّما إذا كانت تتطلب منهم جهداًمن وجهة نظرهم . وبالإضافة إلى أن دور المعلم في تطوير واستخدام هذه الأساليب يتطلب منه القيام بمهمات كثيرة، قد لا يتقنها، ومنها تحديد نتاجات التعلم العامة والخاصة، وتحديد نوع الأداء ومدى مشاركة المتعلمين في بناء معايير التقويم والتعبير عن الأداء بسلوك يمكن مشاهدته وقياسه، ومساعدة المتعلمين في الحصول على المواد والتجهيزات ومراقبة المتعلمين أثناء أداء المهمات، وتزويدهم بالتغذية الراجعة بعد تقديمهم الأداء، وكل ذلك يتطلب منهم وقتاً وجهداً كبيرين، لذلك كانت درجة الاستخدام متوسطة.

وتختلف نتيجة هذا السؤال مع دراسة بروكهارت (Brookhart, 2001) والتي أشارت نتائجها إلى أن القليل من المعلمين يقومون بدفع الطلبة للعمل من خلال الأمثلة وبأن المعلمين بحاجة إلى تدريب أكثر على التقييم الأدائي . في حين اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة كل من بول وآخرون (Bol, et. al., 1998) والتي أشارت نتائجها إلى أن أسلوبي الملاحظة وتقويم الأداء هما الأسلوبان الأكثر استخداماً من قبل المعلمين كما أظهرت النتائج أن المعلمين يثقون بمصداقية هذين الأسلوبين. كما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة فرتز (Firitz, 2001) والتي

أشارت نتائجها إلى استخدام المعلمين لمهمات أدائية عالية المستوى كأساليب لتقييم أداء الطلاب.

2.4 نتائج السؤال الثاني ونصّه: "ما مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأدوات إستراتيجيةالتقويم المعتمد على أدا ء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية؟" ومناقشتها:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على فقرات مقياس الاستخدام -بُعد الأدوات- كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	10	أقوم برصد سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة **(سلم التقدير اللفظي)**.	2.86	0.84	متوسطة
2	8	أقوم برصد السلوكات أثناء تنفيذ المتعلم مهمة أو مهارة تعليمية ويستجاب على فقراتها باختيار الكلمتين من الأزواج التالية: صح أو خطا، تنعم أو لا **(قوائم الرصد/ الشطب)**.	2.71	0.82	متوسطة
3	9	أقوم برصد مهارات المتعلم المتدنية أو المرتفعة من خلال فقرات تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيها انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها **(سلم التقدير)**.	2.61	0.83	متوسطة
4	11	أقوم برصد ما أكلف به المتعلم مكتوباً بحيث يصف فيه عملية التعلم ويكتب فيه عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها، ويعبر بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه **(سجل وصف سير التعلم)**.	2.39	0.99	قليلة
5	12	أقوم بوصف وتسجيل ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل **(السجل القصصي)**.	1.53	0.56	قليلة
درجة المجال الكلي			**2.42**	**0.49**	**قليلة**

يتضح من الجدول رقم (7) الذي يمثل مجال الأدوات أن تقدير معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على فقرات المجال تراوحت ما بين المتوسط ة والقليلة حيث تراوحت أوساطها ما بين (1.53-2.86) حيث كانت درجة الموافقة على الفقرات (10، 8، 9) والتي تمثل سلم التقدير اللفظي، قوائم الشطب، سلم التقدير تعكس درجة متوسطة، لاستخدام أساليب التقويم، في حين كانت للفقرتين (11، 12) واللتان تمثلانسجل وصف سير التعلم، السجل القصصي تعكس درجة قليلة من استخدام أدوات التقويم المعتمد على الأداء ، في حين حازت الدرجة الكلية لمجال الأدوات على متوسط حسابي (2.42) مما يعكس درجة قليلة لاستخدام أدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن استخدام أدوات التقويم المعتمد على الأداء يحتاج من المعلم عدة خطوات سابقة، منها تحديد نتاج التعلم ووصف المهمة واختيار الأسلوب المناسب وظروف وشروط الأداء، وتحديد بيئة تنفيذ المهمة والمتطلبات القبلية لإنجاز المهمة، وكل ما سبق يحتاج إلى إعداد مسبق وجهد كبير، بالإضافة إلىلعبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم، وما يرتبط به من مهمات تعليمية وإدارية تجعل المعلم يفضل استخدام أدوات التقويم التقليدية، والتي لا تحتاج منه إلى الكثير من الوقت والجهد . وأيضاً يحتاج المعلم عند تصميم الأداة إلى معرفة معايير الإنجاز التي تتناسب مع الأسلوب المستخدم، وبيان المقبول والمرفوض من هذا الإنجاز في كل أداة يستخدمها، وهو أمر ليس بالسهل . بالإضافة إلى ما تقدم فإن استخدام هذه الأدوات يتطلب من المعلم أن يمتلك مهارة رئيسية ألا وهي مهارة الملاحظة، والتي تؤسس معرفته بخصائص المتعلمين وسلوكاتهم، ومدى تغير هذه السلوكات على مدار الوقت، الأمر الذي لا يكون سهلاً على من يقوم به إذا لم يمتلك فن الملاحظة وأصولها.

وهذا يتفق مع ما ذكره بوهام (2005) من أن تطوير اختبارات الأداء هي من العمليات التي تتطلب الكثير من الانتباه والتركيز فتحديد الأساليب المناسبة، وضع المعايير التقويمية، ومن ثم القيام بعملية التصحيح، كل ذلك يستوجب التفكير المعمَّق والمركَّز أكثر مما تطلبه الاختبارات التقليدية.

كما وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره الدوسري (2004) من أن تقــويم الأداء يحتاج من المعلمين أوقاتاً وجهداً بكثير مما يحتاجه التقويم التقليدي في تصحيح أعمال الطلاب ومتابعتهم، لذلك فهم يرفضون التحوّل عن اتباع الإجراءات المألوفــة فـــي التقويم التقليدي.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة نيكلســـون (Nicholson, 2000) والتـــي أشارت إلى نقد المعلمين لقوائم الرصد الخاصة بمنهاج (WSS). في حين اختلفــت نتيجة هذا السؤال مع دراسة سورتم (Suurtamm, 1999) والتي أشارت نتائجها إلى استخدام المعلمين لتقنيات واسعة ومتنوعة تضمنت الصحف اليومية، مرشد التصحيح وقوائم الرصد.

3.4 نتائج السؤال الثالث، ونصه "هل هنالك فروق عند مستوى دلالة (α=0.05) لدرجات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على مقياس الاستخدام ككل باختلاف متغيرات الدراسة النوع الاجتماعي والـــدورات التدريبيـــة والمؤهـــل التربـــوي ، والتفاعل فيما بينها؟" ومناقشتها:

تم تصنيف معلمي التربية الاجتماعية والوطنية حســـب النـــوع الاجتمـــاعي والدورات التدريبية والمؤهل التربوي واستخرجت الأوساط الحسابية والانحرافــات المعيارية والجداول (8)، (9)، (10) توضح ذلك.

جدول (8)

متوسط تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على بعد الأسلوب حسب النوع الاجتماعي والدورات التدريبية والمؤهل التربوي

النوع الاجتماعي	الدورات التدريبية	المؤهل التربوي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	لا	غير مؤهل	2.83	0.22
		مؤهل	2.57	0.17
		المجموع	2.71	0.23
	نعم	غير مؤهل	3.19	0.31
		مؤهل	3.08	0.3
		المجموع	3.14	0.31
	المجموع	غير مؤهل	3.14	0.32
		مؤهل	3	0.33
		المجموع	3.09	0.33
ذكور	لا	غير مؤهل	2.58	0.001
		مؤهل	2.64	0.23
		المجموع	2.63	0.21
	نعم	غير مؤهل	3.27	0.26
		مؤهل	3.1	0.26
		المجموع	23.	70.2
	المجموع	غير مؤهل	3.18	50.3
		مؤهل	3.003	0.34
		المجموع	3.05	0.35
المجموع	لا	غير مؤهل	2.67	30.2
		مؤهل	42.6	0.21
		المجموع	72.6	0.23
	نعم	غير مؤهل	3.20	0.30
		مؤهل	3.12	0.28
		المجموع	3.16	0.30
	المجموع	غير مؤهل	3.16	0.30
		مؤهل	3.0	0.35
		المجموع	3.08	0.34

جدول (9)

متوسط تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على بعد الأدوات حسب النوع الاجتماعي والدورات التدريبية والمؤهل التربوي

النوع الاجتماعي	الدورات التدريبية	المؤهل التربوي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	لا	غير مؤهل	1.77	0.23
		مؤهل	1.84	0.3
		المجموع	1.8	0.26
	نعم	غير مؤهل	2.6	0.37
		مؤهل	2.5	0.27
		المجموع	2.59	0.33
	المجموع	غير مؤهل	2.53	0.45
		مؤهل	2.41	0.36
		المجموع	2.48	0.42
ذكور	لا	غير مؤهل	1.4	0
		مؤهل	1.6	0.46
		المجموع	1.59	0.43
	نعم	غير مؤهل	2.68	0.3
		مؤهل	2.5	0.38
		المجموع	2.57	0.36
	المجموع	غير مؤهل	2.50	0.53
		مؤهل	2.25	0.58
		المجموع	2.32	0.57
المجموع	لا	غير مؤهل	1.7	0.26
		مؤهل	1.6	0.42
		المجموع	1.7	0.37
	نعم	غير مؤهل	2.6	0.35
		مؤهل	2.5	0.32
		المجموع	2.58	0.34
	المجموع	غير مؤهل	2.53	0.47
		مؤهل	2.32	0.5
		المجموع	2.42	0.49

جدول (10)

متوسط تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على مقياس الاستخدام الكلي حسب النوع الاجتماعي والدورات التدريبية والمؤهل التربوي

النوع الاجتماعي	الدورات التدريبية	المؤهل التربوي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	لا	غير مؤهل	2.39	0.15
		مؤهل	2.27	0.22
		المجموع	2.33	0.19
	نعم	غير مؤهل	2.96	0.24
		مؤهل	2.84	0.2
		المجموع	2.91	0.23
	المجموع	غير مؤهل	2.89	0.3
		مؤهل	2.76	0.29
		المجموع	2.84	0.3
ذكور	لا	غير مؤهل	2.08	0.001
		مؤهل	2.22	0.26
		المجموع	2.2	0.24
	نعم	غير مؤهل	3.03	0.18
		مؤهل	2.9	0.22
		المجموع	2.93	0.22
	المجموع	غير مؤهل	2.9	0.37
		مؤهل	2.69	0.39
		المجموع	2.75	0.39
المجموع	لا	غير مؤهل	2.31	0.19
		مؤهل	2.23	0.24
		المجموع	2.26	0.23
	نعم	غير مؤهل	2.97	0.23
		مؤهل	2.86	0.21
		المجموع	2.92	0.23
	المجموع	غير مؤهل	2.89	0.31
		مؤهل	2.72	0.35
		المجموع	2.80	0.34

يتضح من الجداول (8، 9، 10)أن هنالك اختلافاً ظاهرياً (ملاحظاً) في متوسطات تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الدورات التدريبية، المؤهل التربوي) على مستوى المقياس ككل وعلى بعدي الأسلوب والأدوات. وللتحقق من أن الاختلاف دال إحصائيةً فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

تحليل التباين الثلاثي للاختلاف في تقديرات المعلمين على مقياس الاستخدام تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، التدريب، المؤهل، والتفاعل بينها)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأسلوب	النوع الاجتماعي	0.001	1	0.001	0.01	0.912
	الدورات التدريبية	3.89	1	3.89	*48.6	0.0003
	المؤهل	0.15	1	0.15	1.91	0.17
	النوع الاجتماعي × التدريب	0.109	1	0.109	1.36	0.25
	النوع الاجتماعي × المؤهل	0.093	1	0.093	1.17	0.28
	الدورات × المؤهل	0.001	1	0.001	0.012	0.91
	النوع الاجتماعي × المؤهل × التدريب	0.105	1	0.105	1.31	0.25
	الخطأ	10.6	132	0.08		
	المجموع	1341.4	140			
الأدوات	النوع الاجتماعي	0.258	1	0.258	2.14	0.15
	الدورات التدريبية	12.37	1	12.37	*102.5	0
	المؤهل	0.0001	1	0.0001	0.00	0.98
	النوع الاجتماعي × التدريب	0.37	1	0.37	3.06	0.08
	النوع الاجتماعي × المؤهل	0.01	1	0.01	0.09	0.76
	الدورات × المؤهل	0.29	1	0.29	2.4	0.12
	النوع الاجتماعي × المؤهل × التدريب	0.03	1	0.03	0.22	0.64
	الخطأ	15.9	132	0.12		
	المجموع	853.36	140			
المجال الكلي	النوع الاجتماعي	0.05	1	0.05	1.07	0.3
	الدورات التدريبية	6.84	1	6.84	*139.6	0.0001
	المؤهل	0.05	1	0.05	1.03	0.31
	النوع الاجتماعي × التدريب	0.198	1	0.198	4.05	0.056
	النوع الاجتماعي × المؤهل	0.049	1	0.049	1.01	0.31
	الدورات × المؤهل	0.058	1	0.058	1.2	0.27
	النوع الاجتماعي × المؤهل × التدريب	0.07	1	0.07	1.35	0.25
	الخطأ	6.47	132	0.05		
	المجموع	1116.07	140			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهرت النتائج، كما هو موضح في الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على مقياس الاستخدام لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة (α=0.05). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن برامج إعداد المعلمين في الأردن تتخذ منحى واحداً للمعلمين والمعلمات من حيث التدريب والإشراف، والمادة التي يتم التدريب وفقها، وبالتالي لم يظهر هناك أثر للنوع الاجتماعي.

في حين أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على مقياس الاستخدام لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في كل مجال وكذلك على المجال الكلي وعند الرجوع إلى الأوساط الحسابية في الجداول (8، 9، 10) يظهر أن متوسط تقديرات المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية والتي بلغت لبعد الأسلوب والأدوات والمقياس الكلي (3.16، 2.58، 2.92) على التوالي، كانت أعلى منها لدى المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية والتي بلغت لبعد الأسلوب والأدوات والمقياس الكلي (2.67، 1.7، 2.26) على التوالي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ليس لديهم أية معرفة سابقة حول إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ، وبعد إخضاعهم للدورات التدريبية زادت معرفتهم حول هذا النوع من التقويم، وإن لم ترقَ إلى المستوى المطلوب من حيث إقدار المعلمين على الاستخدام الأمثل لأساليب وأدوات التقويم المعتمد على الأداء ، كما تبين في نتائج السؤال الأول والثاني . كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم أفراد العينة قد خضعوا لدورات تدريبية (107 إناث، 46 ذكور)، وبالتالي وُجدت فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية . ويعزز هذه النتيجة ما جاء في دراسة شافير وجيت (Schafer & Jett, 1993) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين بحاجة إلى التدريب حول كيفية استخدام استراتيجيات التدريس التي تنمي المهارات التي تقاس في تقويم الأداء.

كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسط تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على مقيــاس الاســتخدام لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تبعاً لمتغير المؤهل التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلـــى أن المســـاقات التي يتعرض لها المعلمون أثناء عملية التأهيل التربـــوي لا تتعـــرض لمثـــل هـــذه الاستراتيجيات الحديثة في التقويم، مما أدى إلى عـــدم وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمين غير المؤهلين تربوياً فـــي مجـــال تطبيق إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

في حين أشارت النتائج الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على مقيــاس الاســتخدام لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تبعاً للتفاعل بين متغيـــرات النوع الاجتماعي والتدريب والمؤهل العلمي.

4.4 نتائج السؤال الرابع ونصّه: "ما تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تحد من استخدامهم لإستراتيجية التقويم المعتمد علـــى أداء الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية؟" ومناقشتها:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة لتقـــديرات معلمـــي التربية الاجتماعية والوطنيـــة لحجـــم المشـــكلات التـــي تحـــول دون اســـتخدامهم لإستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة على فقرات مقياس المشكلات كما هـــو مبين في الجدول رقم (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تحد من استخدامهم لإستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم المشكلة
1	15	العبء التدريسي الكبير الملقى على كاهل المعلم.	4.53	0.7	كبيرة
2	24	عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم.	4.36	0.95	كبيرة
3	22	قلة المعلومات لدى أولياء الأمور عن هذه الإستراتيجية.	4.14	1.07	كبيرة
4	13	يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين قياساً إلى نتائجه المرجوة.	4.11	0.72	كبيرة
5	20	عدم توفر أدوات القرطاسية والمواد الخام اللازمة لاستخدام هذه الإستراتيجية.	3.96	1.1	كبيرة
6	21	تفاوت مستوى أداء الطلبة يعيق استخدام هذه الإستراتيجية.	3.92	0.94	كبيرة
7	28	عدم إدراك الطلبة لطبيعة هذه الإستراتيجية.	3.87	1.12	كبيرة
8	25	طول المنهاج المدرسي قياساً بعدد الحصص.	3.8	1.1	كبيرة
9	14	يفضل الطلبة التقويم التقليدي على التقويم المعتمد على الأداء.	3.8	0.94	كبيرة
10	19	ضعف التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم التربوي.	3.72	1.09	كبيرة
11	18	شعور المعلم بعدم فاعلية إجراءات هذا النوع من التقويم.	3.64	1.02	كبيرة
12	16	كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف.	3.59	1.25	كبيرة
13	26	قلة الوقت المخصص للحصة المدرسية.	3.58	1.13	كبيرة
14	23	صعوبة تحديد الأداة التي سيستخدمها المعلم للتقويم.	3.55	0.99	كبيرة
15	17	نقص خبرة المعلمين في مجال استخدام هذه الإستراتيجية.	3.48	1.06	متوسطة
16	27	تركيز تقويم المعلم على عدد معين من الطلبة.	2.96	1.2	متوسطة
درجة المجال الكلي			**3.81**	**0.5**	**كبيرة**

أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (12) أن تقـديرات معلمـي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تواجههم على فقرات المقياس قـد تراوحت بين (2.96-4.53) حيث كانت معظم تقديراتهم كبيرة ما عدا الفقرة رقـم (17)، والفقرة رقم (27) حيث كانت تقديراتهم عليها متوسطة. في حـين حـازت الدرجة الكلية لمقياس المشكلات على متوسط حسابي قدره (3.81) وهـو يعكـس درجه عالية من قبَل معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على وجود مشكلات تحـد من استخدامهم لإستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة.

وقد يعزى السبب في ظهور درجة موافقة كبيرة من قبـل معلمـي التربيـة الاجتماعية والوطنية إلى وجود صعوبات تحد من استخدامهم لإسـتراتيجية التقـويم المعتمد على الأداء؛ وذلك لأن إنجاز مهمات الأداء يتطلب وقتاً كبيراً من الطلبـة، فأغلب المهمات تتطلب أياماً أو أسابيع لإنجازها، وبالرغم من طول المنهاج فالمعلم مقيَّد بفترة محددة لإتمامه، بالإضافة إلى أن قياس وتفسير استجابات المعلمين علـى المهمة المطلوب أداؤها يتطلب أيضاً وقتاً كبيراً، وكلما كان الأداء أو النتائج أصعب كان الوقت لتقويمه أكبر، وهذا يتفق مع ما ذكره نيتكو (Nitko, 2001) حيث أشـار إلى أن تطبيق تقييم الأداء الصفي يحتاج لمتطلبات كثيرة كالوقت والمال والجهد من جهة، والتصميم والتوظيف من جهة أخرى، كما أنَّ تزايد أعداد الطلبة في الغرفـة الصفية يعيق من تطبيق المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

وقد يعزى السبب أيضاً إلى عدم ثقة المعلمين بإجراءات التقويم المعتمد على الأداء، وذلك لأن أداء الطلبة على مهمة واحدة لا يعبر عن أدائهم في مهام أخـرى، أو لشعور المعلمين بأن إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ينقصـها الصـدق، فعندما يتم التركيز على جانب واحد من أهداف التعلم فهذا يقلل من صـدق نتـائج التقويم، وهذا يتفق مع ما ذكره بوهام (2005)، من عدم رغبة المعلمين في تـرك التقويم التقليدي، والانتقال إلى عالم جديد من التقويم المختلف، والذي يهدد ما اعتادوا عليه في التعليم والتقييم الصفي، بالإضافة إلى عدم تقبُّل أولياء الأمور لهذا النوع من التقويم وذلك لأنهم قد اعتادوا على التقويم التقليدي وعلى وضع العلامـات فيشـعر المعلمون بوجود فجوة بينهم وبين أولياء أمور الطلبة. وهذا يتفق كذلك مع ما ذكره

الدوسري (2004) من أن عدم فهم الوالدين لتقييم الأداء الصفي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها عن تقييم الأداء في المدرسة، أو لضعف العلاقة بين البيت والمدرسة،وأيضاً يواجه الـ معلمون مشكلة مع الطلبة أنفسهم بسبب مقاومتهم للتغيُّر والذي يتطلب منهم مهارات ومهمات فكرية أكثر تعقيداً من المهارات والمهمات التي يتطلبها التقويم التقليدي . وهذا يتفق مع ما ذكره الخليلي (1998) حيث أشار للعشرال الطلبة لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لسنوات طويلة في تعلمهم المدرسي، وما يتطلبه من مهارات ومهمات فكرية أكثر تعقيداً، مما اعتادوا عليه في السابق.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كاتري وآخرون (Khattri, et. al., 1995) من حيث وجود عدة أمور أعاقت من تطبيق المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، منها قلة الوقت وعدم وجود محتوى محدد بدقة وعدم وجود معايير أداء محددة بدقة وصعوبات تفسير المعلومات التي حصلوا عليها من التقويم . وتتفق كذلك مع نتائج دراسة نيكلسون (Nicholson, 2000) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك بعض السلبيات الناتجة عن تطبيق التقييم الحقيقي ومنها العبء الإضافي على المعلم وصعوبة استيعاب الأهل للنظام التقييمي المستخدم ونقد المعلمين لقوائم الرصد الخاصة بنماذج (WSS). كما وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة لانتنج (Lanting, 2001) والتي أشارت نتائجها إلى وجود مشكلات في تقويم المعلمين لأداء طلبتهم ومنها عدم استخدام اللغة الفصحى في تقييم ما يكتب الطلبة ووجود اختلاف بين نتائج تقويم الطلبة واستخدام المعلمين للاستراتيجيات اللازمة.

5.4 نتائج السؤال الخامس ونصّه: "هل هنالك فروق عند مستوى دلالة (α=0.05) في تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تواجههم في استخدام التقويم المعتمد على الأداء تبعاً لكل من متغير النوع الاجتماعي والدورات التدريبية والمؤهل التربوي، والتفاعل فيما بينها؟" ومناقشتها:

تم تصنيف معلمي التربية الاجتماعية والوطنية حسب النوع الاجتماعي والدورات التدريبة والمؤهل التربوي واستخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول رقم (13)

متوسط تقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تواجههم تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والدورات التدريبية والمؤهل التربوي

النوع الاجتماعي	الدورات التدريبية	المؤهل التربوي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	لا	غير مؤهل	3.6	0.49
		مؤهل	3.4	0.83
		المجموع	3.5	0.65
	نعم	غير مؤهل	3.82	0.46
		مؤهل	3.7	0.53
		المجموع	3.8	0.49
	المجموع	غير مؤهل	3.8	0.46
		مؤهل	3.66	0.58
		المجموع	3.74	0.51
ذكور	لا	غير مؤهل	4.38	0.01
		مؤهل	4.2	0.18
		المجموع	4.23	0.18
	نعم	غير مؤهل	3.73	0.4
		مؤهل	3.88	0.51
		المجموع	3.83	0.51
	المجموع	غير مؤهل	3.8	0.47
		مؤهل	3.97	0.46
		المجموع	3.93	0.46
المجموع	لا	غير مؤهل	3.85	0.52
		مؤهل	3.94	0.58
		المجموع	3.9	0.55
	نعم	غير مؤهل	3.8	0.46
		مؤهل	3.8	0.53
		المجموع	3.8	0.49
	المجموع	غير مؤهل	3.8	0.46
		مؤهل	3.9	0.53
		المجموع	3.81	0.50

من الجدول رقم (13) يتضح وجود فروق في متوسطات تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم حسب ال نوع الاجتماعي والدورات التدريبية والمؤهل

ولتحقق من إن الاختلاف دال إحصائياً تم إجراء تحليل التباين الثلاثي والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للاختلاف في تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، التدريب، المؤهل، والتفاعل بينها)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المشكلات	النوع الاجتماعي	2.25	1	2.25	*9.5	0.002
	الدورات التدريبية	0.19	1	0.19	0.8	0.37
	المؤهل	0.18	1	0.18	0.78	0.38
	النوع الاجتماعي × التدريب	0.80	1	0.80	1.63	0.11
	النوع الاجتماعي × المؤهل	0.112	1	0.112	0.48	0.49
	الدورات × المؤهل	0.256	1	0.256	1.08	0.3
	النوع الاجتماعي × المؤهل × التدريب	0.03	1	0.03	0.12	0.73
	الخطأ	31.26	132	0.24		
	المجموع	2071.9	140			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

أشارت نتائج التحليل الإحصائي والموضح في الجدول رقم (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (α=0.05) بين متوسط تقديرات معلميالتربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تواجههم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي (9.5) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وقد كانت مصادر الفروق لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط تقديرات الذكور لحجم المشكلات (3.93)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات الإناث لحجم المشكلات التي تواجههم والتي بلغت (3.74).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى التزام الإناث بحضور هذه الدورات أكثر من الذكور، وهو ما لمسته الباحثة من خلال استعراض سجلات الحضور والغياب للدورات التدريبية في قسم الإشراف في مديريتي تربية الكرك والمزار الجنوبي، الأمر الذي يعكس وجود مشكلات لديهنَّ بنسبة أقل من الذكور، وقد يكون ذلك مرده

أن الذكور ربما يشعرون بالإحباط وعدم الرضا الوظيفي أكثر من الإنـاث، الأمـر الذي أثَّر سلباً على جدوى حضور هذه الدورات، أو حتَّى جدوى استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ، وهذا يتفق مع ما ذكره الحلو (2004)، حيث أشار إلـى أن المعلمين هم أكثر عرضة للضغوط المهنية، وبالتالي الاستنفاذ التدريجي للرضـا الوظيفي، وللحماس لتحقيق الهدف، وتزايد الشعور بالقلق من جانب المعلـم نتيجـة لظروف العمل المادية والنفسية والاجتماعية، وعدم التجديد، وقلة فـرص الترقيـة وكثرة انتقال المعلمين من مكان إلى آخر، وبشكل غير تطوعي، وقلّة الراتب الـذي يتقاضاه المعلم، وقلة استخدام المسؤولين الإداريـين لنظـام التعزيـز والتشـجيع لإنجازات المعلمين، مما ينعكس وبشكل مباشر على أدائهم في العمل.

ولعلّ ما يؤيد هذا الاتجاه أن أعلى الفقرات تقديراً فـي حجمهـا كمشـكلات لاستخدام هذه الإستراتيجيـة كانت الفقرتان (15، 24) واللتان تمثلان شيئاً من الرضا الوظيفي والمتمثل في النصاب الملائم من الحصص، والحوافز المادية والمعنويـة، وهما شيئان ربما يشعر المعلم بهما، ويعبّر عنهما بشكل أكثر صراحة من المعلمـة، وربما يرجع سبب هذا الإحباط إلى مجموعة عوامل، من أهمها أن الثقافة السائدة في المجتمع الأردني تضع على كاهل الذكر مسؤولية توفير الإمكانات المادية لمواجهـة مطالب الحياة والإنفاق على أسرته أكثر من الأنثى (الزغول والخليفات، 2003).

وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين متوسط تقديرات معلمـيالتربيـة الاجتماعيـة والوطنيـة لحجـم المشكلات التي تواجههم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، حيـث بلغـت قيمـة (ف) المحسوبة (0.8)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالـة (α=0.05)، كـذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين متوسـط تقديرات معلميالتربية الاجتماعية والوطنية لحجم المشكلات التي تـواجههم تبعـاً لمتغير المؤهل التربوي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.78)، وهي غير دالـة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). وكذلك ليس هنـاك فروقـاً فـي حجـم التقديرات للمشكلات تعزى للتفاعل بين الن وع الاجتمـاعي والمؤهـل والـدورات التدريبية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى القصور في الدورات التدريبية التي تعقد لتأهيل المعلمين لإعدادهم إعداداً صحيحاً وكافياً لممارسة التقويم القائم على الأداء سواء أكانوا مؤهلين تربوياً أو غير مؤهلين، فهذه الدورات تركز في أغلبها على الجانب النظري دون العملي، مما يقلل من وضوح فكرة هذا التقويم في أذهان المعلمين، لهذا السبب تبقى مشكلات تطبيق هذا التقويم حائلاً بين المعلمين وبين تطبيقهم لهذا النوع من التقويم فتفقد هذه الدورات مبتغاها من وجود معلمين أكفاء ومؤهلين لتطبيق التقويم المعتمد على الأداء، ولهذا السبب برزت الحاجة إلى إعداد دورات تطبيقية تؤهل المعلمين تأهيلاً كافياً ليكونوا أكثر قدرة على تطبيق هذا النوع من التقويم وأكثر ثباتاً في مواجهة العقبات التي تحول دون استخدام التقويم المعتمد على الأداء.

ومن جهة أخرى فقد تشكّل هذه الدورات عبئاً على المعلمين، وذلك لأنّها تعقد بعد الدوام الرسمي، أو أيام العطلة الأسبوعية مما يولّد اتجاهات سلبية نحو مثل هذه الدورات وموضوعاتها. وبالإضافة إلى ما تقدم فقد يكون وقت الدورات غير كاف من حيث الزمن المخصص لها قياساً إلى ما هو مؤمّل تحقيقه منها.

الفصل الخامس

الخاتمة والتوصيات

1.5 الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وبيان المشكلات الخاصة باستخدام هذه الإستراتيجية من وجهة نظرهم.

ولقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة في حين كانت درجة الموافقة على استخدامهم للأدوات قليلة، كما وأشارت النتائج أن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تحد من استخدامهم هذه الإستراتيجية كانت كبيرة.

وهذه النتائج بعيدة عن الطموحات والرغبة في وصول معلمينا إلى مستويات عالية من الاستخدام لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، لذا لا بد من تخليص المعلمين من كافة الصعوبات والمشاكل التي تحول دون استخدام هذا النوع من التقويم.

2.5 التوصيات:

اعتماداً على النتائج فإن الباحثة توصي بما يأتي:

1. إثراء برامج تدريب وتأهيل المعلمين قبل الخدمة بمساقات عن إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والتأكيد على ذلك في تدريس المساقات الجامعية.
2. التقليل من العبء التدريسي الذي يقع على عاتق المعلمين.
3. زيادة عملية التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم وذلك عن طريق الزيارات الميدانية للمعلمين.
4. توفير تطوير مهني للمعلمين وتقديم البرامج والمناهج التربوية، التي تهدف إلى توفير الحداثة في إعدادهم المهني، وإكسابهم مهارات إضافية جديدة، وزيادة

فاعليتهم بما يتناسب مع الـ تغيرات والتطورات الحادثة، على أن تعقد أثناء فترة التدريس وليس بعد الدوام أو أيام العطل.

5. التوجه بأن تؤخذ مثل هذه الدورات بعين الاعتبار في مسائل الترقية وزيادة الرواتب للمعلمين، كي تشكل حافزاً للمعلمين على الالتزام بحضورها ومضمونها.
6. بناء فلسفة تقويمية جديدة تؤكد على ثقافة الإتقان والإبداع بدلاً من ثقافة الاختبار النسبي.
7. تزويد المعلمين بالتوجهات الحديثة في مجال التقويم عن طريق النشرات والتقارير الدورية التي تنمي خبراتهم في هذا المجال وتعينهم على تطوير أساليب التقويم.
8. إجراء دراسة مشابهة حول مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديلة على مختلف أنواعها كإستراتيجية الملاحظة، والتواصل، والقلم والورقة، وإستراتيجية مراجعة الذات في فروعالتربية الاجتماعية والوطنية (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية) في المرحلة الأساسية والثانوية.
9. إجراء دراسة أخرى حول أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تحصيل الطلبة في مبحثالتربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية.

المراجع

أ. المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد. (1984). **التقويم النفسي** مكتبة الأ نجلو المصرية، القاهرة، مصر.

أبو حلو، يعقوب عبد الله. (1993).**التربية الاجتماعية والوطنية ، مفهومها وطبيعتها وأهدافها وتخطيط مناهجها** . منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

أبو حلو، يعقوب عبد الله؛ مرعيتوفيق أحمد؛ والخريشة، علي كايد . (2004). **مناهج وطرق تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**. دار المصفاة، الكويت.

أبو سل، محمد . (2002)**قياس وتقويم تعلم الطلبة** . الطبعة الأولى، دار الفرقان للنشر والتوزيع، إربد.

أبو طالب، جهاد. (1991). **أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث العلوم العامة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو علام، رجاء . (2005). **تقويم التعلم**. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

أنجيلو، توماس؛وكروس، باتيسيا. (2005). **الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي**. ترجمة: حمزة محمد دودين، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

بوهام، جيمس. (2005)**تقويم العملية التدريسية ما ي حتج أن يعرفه المعلمون** . الطبعة الثالثة، ترجمة: مؤيد فوزي، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.

الثوابية، أحمد ومهيدات، عبد الحكيم . (2005).استراتيجيات التقويم وأدواته. **رسالة المعلم**، 43 (3-4)، 4-160.

جابر، جابر. (2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

حسن، محمود. (2004). أثر استخدام برنامج تدريبي في تحسين الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الأولية من مر حلة التعليم الابد تدائي بالمملكة العربية السعودية: **مجلة التربية**، الجزء الأول، (125)، 275-336.

الحلو، غسان حسين، (2004)، مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مدارس الثانوية في فلسطين، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (31)، العدد (2)، 281-301.

الخرابشة، بنان عبد الرحمن. (2005). **أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في العنصر الكتابي** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خضر، فخري. (2003)**الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس** . الطبعة الأولى، دار القلم للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

الخليلي، خليل. (1998)التقييم الحقيقي في التربية . **مجلة التربية**: السنة السابعة والعشرون، 126، 118-131.

الدوسري، إبراهيم مبارك . (2000)**الإطار المرجعي للتقويم التربوي** . الطبعة الثانية، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدوسري، راشد، (2004)**القياس والتقويم التربوي الحديث** ، الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

رجب، مصطفى. (1995). التقويم لتربوي تطورات واتجاهات مستقبلية . **المجلة العربية للتربية**، 15، (2)، 8-25.

الرشايدة، محمد صبيح . (2005). **الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في التربية الاجتماعية والوطنية** . الطبعة الأولى، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الريماوي، محمد. (1998). أساليب وممارسات **التقييم المدرس في مديرية الجديدة، الجمهورية اليمنية ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزغول، عماد؛ والخليفات، عبد الفتاح، (2003)، مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (3)، ص61-88.

سعادة، جودت أحمد . (1984). **مناهج التربية الاجتماعية والوطنية** . دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

سعادة، يوسف جعفر . (1985). **الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية**. مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، مصر.

السويدي، وضحى. (1993) أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام في دولة قطر. **مجلة التربية**، 22 (105)، 67-85.

عقل، أنور. (2001). **نحو تقويم أفضل** . الطبعة الأولى، دار النهضة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

علام، صلاح. (2004). **التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

غنيم، محمد. (2003). **اتجاهات حديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي**. جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

الفريق الوطني للتقويم، (2005) **استراتيجيات التقويم وأدواته الإطار النظري** . وزارة التربية والتعليم، عمّان، الأردن.

القرشي، عبد الفتاح . (1986). اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلبة . **رسالة الخليج العربي**، (18)، 3-31.

كراسنة، سميح. (2005) تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعلم الفعال للدراسات الاجتماعية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (1)، العدد (1)، ص ص 31-50.

منسي، حسن. (2002). **التقويم التربوي**. الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مهدي، سعاد. (2000). **أثر استخدام تقويم الأداء الكتاب في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء بمدينة عدن** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجمهورية اليمنية، عدن.

نزال، شكري حامد . (2003). **مناهجالتربية الاجتماعية والوطنية ، وأصول تدريسها.** الطبعة الأولى، دار الكتاب العالمي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

نشواتي، عبد المجيد . (1997).**علم النفس التربوي** . الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

نصر، حمدان. (1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبةبمراحل التعليم العام في الأردن . **مجلة مركز البحوث التربوية**، (13)، 141-178.

ب. المراجع الأجنبية:

Aschbacher, P. & Niems, D. (1993). Performance Assessment in Social Studies: What Research Tells US. The Docket: **Journal of the New Jersey Council for the Social Studies**, P.p: 16-19.

Bol, L., Stephenson, P, O'Connell, A., and Nunnery, J. (1998). Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teachers' Assessment Practices. **Journal of Educational Research**, 91 (6), 323-331. Retrieve March 13, 2004, available on: **http://search.epnet.com/direct,asp?an=879942&db=aph**.

Brookhart, S. (2001). The "standards" and Classroom Assessment Research. U.S. Pennsylvania, **ERIC Data Base, ED:451189**.

Culberston, L. (2000). Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teacher's Knowledge, Attitudes, and Practices. **Dissertation Abstracts International**, Indiana University of Pennsylvania, USA, 277 pages, AAT9971117.

Fritz, C. (2001). The Level of Teacher Involvement in the Vermont Mathematics Portfolio Assessment Process Instructional Practices in Grade 4 Classrooms. **Dissertation Abstracts International**, Ph.D, University of New Hamphshire, USA., DAI-A77/05, p.341, Unpublished.

George, M. & Martin, M., (1996). Performance Assessment. **Thrust for. Education Leadership**, Vol. 25, Issue, 7, P.p: 12-36.

Khattri, N., Kane, M., Reeve, A. (1995). How Performance Assessments Affect Teaching and Learning. **Educational Leadership**, Vol. 53, No. 3.

Lanting, A. (2001). An Empirical Study of District-Wide K-2 Performance Assessment Program: Teacher Practices, Information Gained, and Use of Assessment Results. **Dissertation Abstracts International**, Ph.D, University of Illinois At Urbana-Chapaign, USA, Unpublished.

Meyar, J. (1992). What's different between "authentic" and Performance assessment?. **Educational Leadership**, 49(6), 39-40.

Nelson, J. (1993). Authentic Assessment in Social Studies. **The Docket**: **Journal of the New Jersey Council for the Social Studies**, P.p: 7-10.

Nicholson, J. (2000). Examining Evidence of the Consequential Aspects of Validity in a Curriculum Performance Assessment. **Dissertation Abstracts International**, PhD University of Michigan, 309 pages, AAT 9990953, Unpublished.

Nicolay, S. (2000). Evaluating Student Performance, Blending. Multi-Source Assessment and results based evaluation. Unpublished EdD, Degree, Northern Arizona University. **Dissertation Abstract International**, A61/03, p851.

Nitko, A. (2001). **Educational Assessment of student**, (3rd Ed), Paretic-Hall, Inc,. New Jersey.

Pat, N. (1993). Alternative Assessment Implication for Social Studies. Retrieved. 2/28/2006, available on: **http://evicae.net:db/edo/ED360219.htm.**

Perston, R. & Hermon W, (1981). **Teaching Social Studies in the Elementary School**. Holt, Rinehart and Weston, INC.

Reeves, D. (1998). Practical Performance Assessment for Busy Teacher, available on: **http://icea.communityisoft.com/information/default.asp?NavPageID=404.**

Schafer, W. & Jett, D. (1993). High School Teachers Attitudes Toward a Statewide High Stakes Student Performance Assessment, Paper Presented at the Annual Meeting of the America Educational, Research Association. **ERIC Data Base, ED: 357373.**

Suurtamm, C. (1999). **Beliefs, Practices and Concerns About Authentic Assessment: Five Case Studies of Secondary Mathematics Teachers**. EdD, University of Toronto, Canada.

Thurlow, M. (1995). National and State Perspective on performance Assessment. **ERIC Database**, E 532, 1995, ED. 38198G.

Welton, D. & Mallan, J. (1999). **Children and their world: Strategies for Teachers Social Studies**. (1st Edi). Houghton Mifflin Company. Boston, New York, U.S.A.

Yalizhao, H. & Hoges, E. (2005). **What elementary students and teachers say about The Social Felder Dell**? (Editor). Competency-Based National Council for the Social Studies, Washington.

الملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

المحكِّم/المحكِّمة.. المحترم/ـــة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم، وذلك ضد من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة مؤتة قسم المناهج والتدريس / تخصص أساليب تدريس الاجتماعيات.

ولما تتمتعون به من سمعة علمية واسعة؛ فلقد وقع اختيار الباحثة عليكم لتحكيم هذه الاستبانة بصورتها الأولية، وذلك من حيث:

1. الصياغة اللغوية.
2. حذف وإضافة وتعديل أي من الفقرات حسبما ترونه مناسباً.
3. مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تتدرج ضمنه.

مقدمة الشكر والعرفان كلّه على الجهد والوقت الذي بذلتموه في تحكيم هذه الاستبانة.

والله الموفق

الباحثة

إيناس الشرفاء

أولاً: المعلومات العامة:

الرجاء وضع إشارة (×) في المكان المناسب لكل متغير من المتغيرات التالية:

1. **النوع الاجتماعي:** ذكر أنثى
2. **الدورات التدريبية:** اشتركت لم أشترك
3. **المؤهل التربوي:** مؤهل تربوياً غير مؤهل تربوياً

ثانياً: الأساليب والأدوات التي يستخدمها المعلمون في تقييم أداء الطلبة:

الأسلوب	الصياغة اللغوية		حذف	إضافة	تعديل	مدى مناسبتها للمجال الذي تندرج تحته
	واضحة	غير واضحة				
الأساليب						
التقديم: عرض مخطط له ومنظم يقوم به المتعلم لموضوع محدد لإظهار مدى امتلاكه لمهارات محددة.						
العرض التوضيحي: عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكرة لإظهار مدى قدرته على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة.						
الأداء العملي: مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، المهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً.						
الحديث: يتحدث المتعلم عن موضوع معين خلال مدة محددة وقصيرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار.						
المعرض: عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد.						
المحاكاة: حوار أو نقاش ينفذه المتعلم بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور لإظهار مهاراته المعرفية والأدائية.						
المناقشة: لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما وذلك لإظهار مدى قدرتهم على الإقناع والتواصل والاستماع الفعّال وتقديم الحجج والمسوّغات.						

الأداة	الصياغة اللغوية		حذف	إضافة	تعديل	مدى مناسبتها للمجال الذي تندرج تحته
	واضحة	غير واضحة				
الأدوات						
قوائم الرصد/الشطب: هي قائمة السلوكات التي يرصدها المعلم أثناء تنفيذ المتعلم مهمة أو مهارة تعليمية.						
سلم التقدير: أداة تظهر إنْ كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات.						
سلم التقدير اللفظي: وهو سلسة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة في مستويات مختلفة.						
سجل وصف سير التعلم: تعبيرٌ مكتوبٌ يصف به المتعلم عملية التعلم ويتضمن آراء أو أحداث يسمح فيها للطالب بالتعبير عن رأيه حول خبرات متنوعة.						
السجل القصصي: وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة وهو صورة واضحة عن تقدم المتعلم.						

سؤال:

هل الأساليب والأدوات السابقة شاملة لإستراتيجية تقويم الأداء؟ نعم لا

أساليب وأدوات إضافية مقترحة، الرجاء ذكرها هنا:

....

....

ثالثاً: المشــكلات التي تواجه المعلمين في استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

رقم الفقرة	الفقرة	الصياغة اللغوية		حذف	إضافة	تعديل	مدى مناسبتها للمجال الذي تندرج تحته
		واضحة	غير واضحة				
.1	يتطلب التقويم المعتمد على الأداء جهداً ووقتاً كبيرين قياساً إلى نتائجه المرجوة.						
.2	يقاوم الطلبة التقويم المعتمد على الأداء، ويفضلون التقويم التقليدي.						
.3	العبء التدريسي الكبير الملقى على كاهل المعلم.						
.4	كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف.						
.5	افتقار المعلمين للتدريب اللازم لاستخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.						
.6	شعور المعلم بعدم فاعلية إجراءات التقويم المعتمد على الأداء.						
.7	ضعف التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم التربوي.						
.8	عدم توفر أدوات القرطاسية والمواد الخام اللازمة لاستخدام هذه الإستراتيجية.						
.9	تفاوت مستوى أداء الطلبة يعيق استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.						
.10	قلة المعلومات لدى أولياء الأمور عن إستراتيجية التقويم المعتد على الأداء.						
.11	ضعف استخدام الحاسوب من قِبَل الطلبة.						
.12	صعوبة تحديد الأداة التي سيستخدمها المعلم للتقييم.						
.13	عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم.						
.14	طول المنهاج المدرسي.						
.15	قلة الوقت المخصص لحصص التربية الاجتماعية والوطنية.						
.16	تركيز تقييم المعلم على أحد التلاميذ وإهماله للطلبة الآخرين.						
.17	عدم قدرة المدرسة على توفير وسائل التقويم المعتمد على الأداء.						
.18	عدم إدراك الطلبة لطبيعة تقييم الأداء الصفي.						

الملحق (ب)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم... أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**مدى استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم**".

الرجاء التكرم بملء فقرات الاستبانة بجدية وأمانة علمية، بوضع إشارة (×) حسب ما ترونه مناسباً، علماً بأن المعلومات المتاحة سوف تعامل بسرية تامة، وذلك من أجل أغراض البحث العلمي فقط.

مقدمة الشكر والعرفان كلّه على الجهد والوقت الذي بذلتموه في ملء هذه الاستبانة.

والله الموفق

الباحثة

إيناس الشرفاء

جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية

المعلومات العامة:

أ. النوع الاجتماعي: £ ذكر £ أنثى

ب. هل اشتركت في دورات تدريبية حول تطبيق إستراتيجية تقوم الأداء؟

£ نعم £ لا

ج. المؤهل التربوي المسلكي: £ مؤهل £ غير مؤهل

أولاً: الرجاء بيان مدى استخدامك لكل من أساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وذلك بوضع إشارة (×) في العمود المناسب.

رقم الفقرة	الأسلوب	درجة الاستخدام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
.1	أكلف المتعلم بعرض مخطط ومنظم لموضوع محدد في موعد محدد لإظهار مدى امتلاكه لمهارات محددة **(التقديم)**.					
.2	أكلف المتعلم بعرض شفوي أو عملي لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرته على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة **(العرض التوضيحي)**.					
.3	أكلف المتعلم بمجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أدائه لمهمات محددة ينفذها عملياً **(الأداء العملي)**.					
.4	أكلف المتعلم بالتحدث عن موضوع معين خلال مدّة محددة وقصيرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار **(الحديث)**.					
.5	أكلف المتعلم بعرض إنتاجه الفكري والعملي في مكان ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرته على توظيف مهاراته في مجال معين لتحقيق نتاج محدد **(المعرض)**.					
.6	أكلف المتعلم بإجراء حوار ينفذه بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور لإظهار مهاراته المعرفية والأدائية **(المحاكاة)**.					
.7	أقوم بإجراء لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما وذلك لإظهار مدى قدرتهم على الإقناع والتواصل والاستماع الفعّال وتقديم الحجج والمسوِّغات **(المناقشة/ المناظرة)**.					

رقم الفقرة	الأدوات	درجة الاستخدام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
.8	أقوم برصد السلوكات أثناء تنفيذ المتعلم مهمة أو مهارة تعليمية ويستجاب على فقراتها باختيار الكلمتين من الأزواج التالية: صح أو خطا، نعم أو لا **(قوائم الرصد/ الشطب).**					
.9	أقوم برصد مهارات المتعلم المتدنية أو المرتفعة من خلال فقرات تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيها انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها **(سلم التقدير).**					
.10	أقوم برصد سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة **(سلم التقدير اللفظي).**					
.11	أقوم برصد ما أكلف به المتعلم مكتوباً بحيث يصف فيه عملية التعلم ويكتب فيه عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها، ويعبر بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه **(سجل وصف سير التعلم).**					
.12	أقوم بوصف وتسجيل ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل **(السجل القصصي).**					

ثانياً: المشـــكلات التي تواجه المعلمين في استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

رقم الفقرة	الفقرة	حجم المشكلة				
		كبير جداً	كبير	متوسط	قليل	قليل جداً
13.	يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين قياساً إلى نتائجه المرجوة.					
14.	يفضل الطلبة التقويم التقليدي على التقويم المعتمد على الأداء.					
15.	العبء التدريسي الكبير الملقى على كاهل المعلم.					
16.	كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف.					
17.	نقص خبرة المعلمين في مجال استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.					
18.	شعور المعلم بعدم فاعلية إجراءات هذا النوع من التقويم.					
19.	ضعف التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم التربوي.					
20.	عدم توفر أدوات القرطاسية والمواد الخام اللازمة لاستخدام هذه الإستراتيجية.					
21.	تفاوت مستوى أداء الطلبة يعيق استخدام هذه الإستراتيجية.					
22.	قلة المعلومات لدى أولياء الأمور عن هذه الإستراتيجية.					
23.	صعوبة تحديد الأداة التي سيستخدمها المعلم للتقويم.					
24.	عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم.					
25.	طول الكتاب المدرسي قياساً بعدد الحصص.					
26.	قلة الوقت المخصص للحصة المدرسية.					
27.	تركيز تقويم المعلم على عدد معين من الطلبة.					
28.	عدم إدراك الطلبة لطبيعة هذه الإستراتيجية.					

الملحق (ج)

أسماء السادة المحكمين

الملحق (ج)

أسماء السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل	التخصص
.1	الدكتور بسام القضاة	الجامعة الأردنية	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.2	الدكتور توفيق مرعي	جامعة اليرموك	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.3	الدكتور حامد الطلافحة	الجامعة الأردنية	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.4	الدكتور ساري سواقد	جامعة مؤتة	قياس وتقويم
.5	الدكتور سميح الكراسنة	جامعة اليرموك	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.6	الدكتور شكري نزال	جامعة الإسراء	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.7	الدكتور عبد الله الجراح	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.8	الدكتور علي الجوارنة	جامعة اليرموك	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.9	الدكتور علي الخرشة	جامعة اليرموك	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.10	الدكتور ماجد الصعوب	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.11	الدكتور محمد حسن العمايرة	جامعة الإسراء	مناهج وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية
.12	الدكتور ناصر الخوالدة	الجامعة الأردنية	مناهج وأساليب تربية إسلامية
.13	الدكتور يوسف الطراونة	تربية المزار الجنوبي	تاريخ
.14	المشرف خالد الطراونة	تربية الكرك	جغرافيا
.15	المشرف منتهى الطراونة	تربية الكرك	لغة عربية
.16	المشرف ناديا البدور	تربية المزار الجنوبي	جغرافيا
.17	المشرف ناصر أحمد الشمايلة	تربية الكرك	تاريخ
.18	المشرف هادي الطوالبة	الجامعة الأردنية	تربية إسلامية

الملحق (د)

كتاب تسهيل المهمة

الملحق (هـ)

كتاب تطبيق الاستبانة في مديرية تربية قصبة الكرك

الملحق (و)

كتاب تطبيق الاستبانة في مديرية تربية المزار الجنوبي

السيرة الذاتية

الاســــــــــــم: إيناس عودة الله كريم الشرفاء.

الكــلــيـــــــة: العلوم التربوية.

التــخـــصـــص: مناهج وأساليب تدريس الاجتماعيات.

الــســـنـــــة: 2007.

العنوان البريدي: المشيرفة، الكرك.

الهاتف الأرضي: 0096232360350.

الهاتف النقـــال: 00962799802609.

الــفـــاكـــس: 0096265510075.